



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2014

**Maria João Oliveira
Costa e Silva**

**Sensibilização às Línguas no Pré-Escolar com o
Quadro Interativo**



**Maria João Oliveira
Costa e Silva**

**Sensibilização às Línguas no Pré-Escolar com o
Quadro Interativo**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Professora Doutora Marlene da Rocha Miguéis

Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Doutora Paula Maria Barreto Antunes

Professora do Quadro do Agrupamento, Agrupamento de Escolas de S. Bernardo (arguente)

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins

Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro (orientadora)

Dedico este trabalho aos meus pais e à memória do meu querido avô João.

agradecimentos

A concretização deste trabalho só foi possível com o contributo de todas as pessoas que percorreram comigo esta longa caminhada. Com o fechar de mais uma etapa na minha vida, que tanto significou para mim, deixo aqui o meu agradecimento a todos/as os/as que me ajudaram a crescer.

- À Professora Doutora Filomena Martins, orientadora da Universidade, por tudo o que me ensinou, pela disponibilidade, incentivo e apoio que me demonstrou sempre que precisei, e pela confiança que depositou no meu trabalho;
- À Professora Lurdes, primeira orientadora cooperante, por me ter incentivado a realizar atividades inovadoras com recurso ao quadro interativo, durante o estágio numa turma do 4º ano;
- À Educadora Rosário, por todos os conhecimentos que me transmitiu ao longo da Prática Pedagógica, pelas críticas construtivas que me ajudaram a evoluir e pela abertura e apoio demonstrados na implementação do projeto;
- À Professora Rosa e respetiva turma, por nos terem concedido a sua sala sempre de boa vontade. Sem elas não teria sido possível incluir o quadro interativo neste projeto;
- À minha colega de diáde, Raquel, que me acompanhou ao longo destes cinco anos de formação. Pelo tempo que passámos juntas, tanto nos contextos como a realizar trabalhos, planificações e materiais para o projeto.
- Às crianças do grupo com quem implementei o projeto, pelo seu envolvimento, pelo carinho com que nos receberam, pelos laços que estabelecemos e por me certificarem de que vale a pena investir neste sonho de ser educadora;

agradecimentos (cont.)

- Aos meus pais, João e Helena, pois sem eles não teria sido possível alcançar este objetivo. Por estarem sempre presentes e por acreditarem em mim, por vezes mais do que eu própria.
- À minha irmã, Margarida, pela ajuda na digitalização de alguns textos e, principalmente, por me conseguir animar nos momentos de maior desânimo.

A todos muito obrigada!

palavras-chave

Sensibilização à diversidade linguística; quadro interativo; conto; educação pré-escolar.

resumo

Vivemos num mundo linguística e culturalmente diversificado, sendo pertinente consciencializar as crianças, desde cedo, para a importância deste fenómeno. Neste âmbito, vários estudos têm mostrado como a sensibilização à diversidade linguística possibilita o desenvolvimento da consciencialização linguística, bem como a formação de atitudes de abertura e de respeito pelo Outro.

Por outro lado, numa época em que as tecnologias desempenham um papel fundamental no quotidiano das crianças, também os quadros interativos, suporte de natureza tecnológica, podem favorecer o processo de aprendizagem. Estes proporcionam uma maior interatividade, promovem um maior envolvimento das crianças e despertam a capacidade de concentração.

O presente trabalho teve como principal objetivo compreender de que forma podemos sensibilizar as crianças à diversidade linguística, recorrendo ao quadro interativo, partindo de um conto em formato digital. Como pretendíamos atender ao significado dos fenómenos educativos observados, podemos afirmar que o nosso estudo se insere numa investigação qualitativa com características de investigação-ação, tendo utilizado instrumentos de recolha de dados como a observação direta, o registo de videogravação, as notas de campo, o inquérito por questionário e as fichas de registo das crianças.

Os resultados que obtivemos permitem-nos concluir que o contacto precoce das crianças com uma multiplicidade de línguas, permite o desenvolvimento de uma consciência linguística através da identificação e comparação de diferentes línguas. Além disso, através do recurso ao quadro interativo e da abordagem a um conto, verificámos um maior envolvimento na realização das atividades, por parte das crianças, possibilitando a aquisição de conhecimentos tecnológicos, assim como literários.

keywords

Awakening to languages; interactive whiteboard; story; preschool education.

abstract

Nowadays in a world of many languages and cultures, there is a need for making children aware of languages and its diversity importance quite early. In this context, some studies have been showing how awakening to languages enables the development of language awareness, as well as attitude of openness and respect for the Other.

On the other hand, when technology plays a major role in a child's daily life, the interactive whiteboards, supporting this technology, may also promote the learning process. They provide greater interactivity, promote a higher commitment of children and awake the capacity to concentrate.

The main target of this study has been to understand how can we awake children to languages, by using interactive whiteboards, starting with a story in an electronic form. We wanted to follow the meaning of the observed educational events, we may say that our study belongs to the category of qualitative research, with action-research characteristics. We have used several tools to collect data such as direct observation, video-recording, field notes, questionnaire survey and the children's sheets.

The results allowed us to conclude that children's early contact with multiple languages enables the development of language awareness, through the identification and comparison of different languages. Additionally, by using the interactive whiteboard and the story approach, we could see children's higher commitment. In performing activities, making them get technological knowledge, as well as literacy.

Índice geral

Índice de quadros	iii
Índice de figuras	iii
Índice de gráficos.....	iii
Lista de abreviaturas.....	iv
Lista de anexos.....	iv
Introdução	3
Capítulo 1 – Sensibilização à Diversidade Linguística: uma abordagem didática inovadora.....	9
1. O impacto da era da globalização e a crescente necessidade de educar para a diversidade	9
2. Abordagens plurais: um percurso para a educação plurilingue	11
3. A didática SDL – um novo olhar sobre a educação em línguas	14
Capítulo 2 – A utilização das TIC e a abordagem da narrativa	23
1. As TIC em contexto educativo	23
2. As TIC na educação para a diversidade	24
3. O quadro interativo: conceito, características e suas potencialidades	25
4. Conto: conceito e características	28
5. Narrativas digitais.....	31
Síntese.....	33
Capítulo 3 – Orientações metodológicas do estudo	37
1. Metodologia do estudo	37
2. Questões e objetivos de investigação	39
3. Apresentação do projeto de intervenção.....	41
3.1. Inserção curricular da temática.....	41
3.2. Caracterização do contexto de intervenção	45
4. Descrição do projeto de intervenção	47

4.1. Sessão I – O que eu já sei sobre as línguas.....	53
4.2. Sessão II – Início da viagem com o Tomi pelas línguas	54
4.3. Sessão III – Continuação da viagem com o Tomi pelas línguas	56
4.4. Sessão IV – Fim da viagem com o Tomi pelas línguas.....	58
4.5. Sessão V – O que eu aprendi sobre as línguas	60
5. Instrumentos de recolha de dados.....	61
Capítulo 4 – Apresentação e análise dos dados.....	65
1. Metodologia de análise de dados	65
2. Análise e discussão dos resultados	67
2.1. Educação para a diversidade linguística.....	68
2.1.1. Reconhecimento da diversidade linguística	68
2.1.2. Reconhecimento de diferenças e semelhanças das línguas	72
2.1.3. Reconhecimento das funções das línguas.....	76
2.2. Abordagem ao conto.....	79
2.2.1. Receção à narrativa.....	79
2.2.2. Produção de uma nova narrativa	82
2.3. Educação tecnológica	84
2.3.1. Domínio cognitivo e psicomotor	84
2.3.3. Domínio socioafetivo	85
3. Síntese da análise dos dados obtidos	87
Conclusão	93
Referências bibliográficas.....	101
Anexos.....	109

Índice de quadros

Quadro 1 – Planificação geral das atividades	47
Quadro 2 – Categorias de análise e unidades de registo.....	67

Índice de figuras

Figura 1 – Representação gráfica de um QIM.....	25
Figura 2 – Teatro de fantoches	53
Figura 3 – Línguas escolhidas para trabalhar no projeto.....	53
Figura 4 – Audição e visualização da história.....	54
Figura 5 – Jogo de identificação de onomatopeias nas várias línguas	55
Figura 6 – Jogo “Descobre o intruso”	56
Figura 7 – Jogo de associação de palavras nas diferentes línguas às imagens correspondentes	57
Figura 8 – Jogo de associação de palavras às línguas correspondentes	57
Figura 9 – Jogo de organização das partes da história	58
Figura 10 – Jogo de associação de títulos às línguas correspondentes.....	59
Figura 11 – Jogo de organização de títulos em duas línguas.....	59
Figura 12 – Atividade de exploração da escrita	59
Figura 13 – Criança a dispor as imagens da história pela ordem do sorteio	60
Figura 14 – Criança a explorar a escrita no QIM	84
Figura 15 – Criança a explorar a escrita no QIM	84

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Idades das crianças do grupo.....	45
Gráfico 2 – Habilitações académicas dos pais das crianças	46
Gráfico 3 – Dados relativos à realização do jogo de identificação de línguas	71
Gráfico 4 – Dados relativos à realização do jogo de reconhecimento de línguas	74

Lista de abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CoE – Conselho da Europa

I-A – Investigação-ação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEL – Portfólio Europeu de Línguas

PPS – Prática Pedagógica

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

QIM – Quadro Interativo Multimédia

SIE – Seminário de Investigação Educacional

SDL – Sensibilização à Diversidade Linguística

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de anexos

Anexo 1 – Planificação das sessões

Anexo 2 – Materiais utilizados nas sessões

Anexo 3 – História criada pelo grupo

Anexo 4 – Questionário à orientadora cooperante

Anexo 5 – Transcrição de excertos selecionados das videogravações

Anexo 6 – Notas de campo

Introdução

Introdução

«Vivemos num mundo que se apresenta cada vez mais plural e diverso e que se encontra em permanente, acelerado e profundo processo de transformação. Diferentes culturas e formas de vida convivem com novos desenvolvimentos científico-tecnológicos e com novos valores sociais, criando (...) novas exigências e necessidades às sociedades hodiernas.»

Lourenço (2013, p. 113)

Tal como Lourenço (2013) proferiu, assistimos a uma mobilidade cada vez mais acrescida de pessoas, bens e serviços. A evolução dos meios de transporte, de comunicação e o maior acesso à informação, por todo o mundo, desencadeou a facilidade de encontro entre povos, línguas e culturas. Deste modo, a diversidade linguística e cultural, cada vez mais presente nas nossas sociedades, deverá ser vista como oportunidade educativa em vários domínios, permitindo que, ao sensibilizar as crianças desde cedo para a importância das línguas e para a sua diversidade, seja possível desenvolver atitudes de respeito e aceitação do Outro, assim como uma maior predisposição para aprender línguas.

Como acabámos de referir, a evolução das tecnologias favoreceu o contacto com a diversidade devido à variedade de línguas e culturas que engloba, permitindo que os seus utilizadores se tornem membros da diversidade e pluralidade existente na internet (Marcelo, 2009). Esta evolução tem propiciado uma maior utilização das TIC que estão integradas, principalmente, na vida social e cultural do público mais jovem, o que faz com que estejamos, atualmente, perante uma nova geração de crianças conhecida como “Geração Net” (Spínola, 2009, p. 32), que lida facilmente com a tecnologia. Uma vez que o acesso à informação se expandiu consideravelmente devido ao advento da internet, verifica-se que as crianças tendem a transportar as suas experiências vividas, num ambiente digital, para a escola, pelo que urge repensar a educação de forma a criar novos espaços de construção de conhecimento que estejam de acordo com os novos recursos disponíveis (Rodrigues, 2010; Spínola, 2009).

Assim, partindo desta relação entre a diversidade linguística e a evolução das tecnologias, conduzimos o nosso estudo com o intuito de compreender de que forma o trabalho de sensibilização precoce à diversidade linguística pode ser feito com recurso às

TIC, nomeadamente através da utilização do quadro interativo multimédia (QIM). O quadro interativo é um instrumento multimédia, integrado recentemente nas escolas portuguesas, que tem vindo a manifestar, claramente, efeitos positivos nas aprendizagens das crianças (Antunes, 2008; Cortesão, 2012).

Deste modo, o nosso trabalho, aqui apresentado, surgiu no âmbito da articulação de duas componentes de formação – Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Investigação Educacional (SIE), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico. Após o estágio numa Escola do Ensino Básico no âmbito da PPS A1, desenvolvemos, no segundo ano, a PPS A2, num Jardim de Infância pertencente ao Agrupamento de Escolas de Ílhavo, contexto onde foi implementado o nosso projeto de intervenção educativa com o tema “Viajar com o Tomi pelas línguas”. Relativamente a SIE A2, foi nesta unidade curricular que procedemos à elaboração, implementação e avaliação do nosso estudo.

O motivo que nos levou à escolha do tema deveu-se, fundamentalmente, à observação das práticas educativas da primeira orientadora cooperante, com quem contactámos com o quadro interativo, no âmbito da PPS A1, num 4º ano de escolaridade. A utilização, pela orientadora, deste suporte tecnológico, com as várias funcionalidades de que dispõe, entusiasmou-nos bastante, uma vez que nunca havíamos trabalhado com o mesmo. Tendo em conta que nos surgiu a possibilidade de trabalhar com o quadro interativo no contexto onde viríamos a desenvolver a PPS A2, ficámos curiosas quanto ao facto de como seria abordar a sensibilização à diversidade linguística, recorrendo a um equipamento tecnológico, com crianças em idade pré-escolar.

Outros estudos têm revelado que, para além de ser possível trabalhar com o quadro interativo nas várias áreas do conhecimento, desde cedo, a sua integração na educação tem vantagens, entre as quais, um maior envolvimento e concentração, por parte das crianças, quando este é utilizado com qualidade (Cortesão, 2012). Tendo em conta estes aspetos, optámos por conceber um conjunto de atividades centradas na temática da sensibilização à diversidade linguística com recurso a esta ferramenta tecnológica. As atividades planeadas para as cinco sessões do nosso projeto educativo tiveram por base a história “A longa viagem de Tomi”, disponível na plataforma da União Latina¹, respeitante ao projeto

¹ Cf. <http://www.unilat.org> – A União Latina foi fundada no ano de 1954 e trata-se de uma organização internacional que reúne trinta e seis estados-membros. Esta tem como objetivo máximo promover a diversidade cultural e o multilinguismo.

“Itinerários Românicos²”. Apoiámo-nos ainda no Caderno do LALE, coordenado por Andrade & Martins (2007), pois foi a partir deste que nos foi possível (re)criar e adaptar propostas de sensibilização às línguas.

Uma vez que trabalhámos em díade, a estruturação e implementação do projeto foi realizado com a colega de estágio³. Porém, os dados foram recolhidos e analisados em diferentes óticas, tendo em conta a especificidade de cada temática individual.

Assim, este estudo teve como objetivo compreender de que modo podemos promover a sensibilização precoce à diversidade linguística, com recurso a uma narrativa digital no quadro interativo. Para tal, foi definida a seguinte questão de investigação:

- De que forma podemos sensibilizar à diversidade linguística, no Quadro Interativo, através da abordagem de um conto?

Este trabalho irá contemplar, numa primeira fase, o nosso enquadramento teórico, seguindo-se a apresentação das opções metodológicas do estudo e respetiva análise dos dados obtidos. Por fim, irá constar neste relatório uma síntese conclusiva sobre todo o trabalho que foi realizado.

O nosso trabalho encontra-se então organizado da seguinte forma:

- No **capítulo I**, abordamos a importância da sensibilização às línguas, bem como o conceito de abordagens plurais, plurilinguismo, sensibilização à diversidade linguística e o seu potencial educativo nos primeiros anos de escolaridade.

- No **capítulo II**, numa primeira parte, abordamos as questões da integração das TIC na educação, as suas vantagens na sensibilização à diversidade linguística e explicitamos o conceito e características do quadro interativo. Numa segunda parte, são analisadas as características da narrativa.

² O projeto “Itinerários Românicos” tem como objetivo incentivar o público jovem à aprendizagem das línguas românicas de forma lúdica, devido à proximidade que existe entre as mesmas. O projeto propõe seis módulos de temas diversos, entre os quais, o módulo respeitante à história “A longa viagem de Tomi”, cujas atividades se baseiam, especialmente, na identificação das línguas e no desenvolvimento de capacidades de intercompreensão.

³ Cf. Dias, R. (2014). *Despertar para as línguas no Pré-Escolar – O Quadro Interativo e o Jogo*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- No **capítulo III**, procedemos à apresentação das orientações metodológicas que o estudo assumiu, bem como do nosso projeto educativo, incluindo as descrições pormenorizadas de cada uma das sessões dinamizadas com as crianças;

- Por último, no **capítulo IV**, fazemos referência à metodologia de análise de dados que o nosso estudo contempla, explicitamos as categorias e subcategorias de análise e analisamos os dados recolhidos.

Num último momento, procedemos à apresentação das conclusões do estudo onde refletimos sobre os resultados que obtivemos, as limitações do estudo assim como o contributo do mesmo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Capítulo **1**

Sensibilização à Diversidade Linguística: uma abordagem didática inovadora

1. O impacto da era da globalização e a crescente necessidade de educar para a diversidade

Nas últimas décadas temos vindo a assistir à intensificação de uma série de transformações a nível político, social e cultural à escala planetária, fruto de um fenómeno apelidado de globalização. A globalização beneficiou da evolução tecnológica dos meios de transporte e de comunicação, tornando possível um acesso mais livre à informação, bem como uma crescente mobilidade de pessoas, bens e serviços (Giddens, 2000; Lourenço, 2013). Como consequência, este fenómeno permitiu a aproximação dos continentes e dos povos que, anteriormente, se encontravam afastados, reforçando assim a ideia de que agora “vivemos todos num único mundo” (Giddens, 2000, p. 20). Contudo, o fenómeno da globalização trata-se, também, de uma rede complexa de processos que agem de forma contraditória, produzindo, por um lado, efeitos de integração e de aproximação e, por outro, efeitos de distinção e de divisão (Giddens, 2000; Lourenço, 2013; Marques & Martins, 2012). O desencadeamento destes fenómenos deveu-se, em parte, à difusão da comunicação por todo o mundo e à facilidade do encontro entre os povos tornando-os mais próximos e semelhantes e, simultaneamente, consciencializou-nos das nossas diferenças, levando-nos a repensar sobre tudo o que nos distingue, especificamente a nível linguístico e cultural (Lourenço, 2013).

Assim, a crescente diversidade linguística e cultural, reflexo da globalização, lança atualmente novos desafios à educação, uma vez que esta tem a responsabilidade de garantir um ensino igual para todos, bem como o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada criança (*ibidem*). Por este motivo, é fundamental que, desde cedo, as crianças sejam sensibilizadas para a importância das línguas (e das culturas) e para a sua diversidade, de maneira a ser possível formar cidadãos mais conscientes, abertos e respeitadores da diferença (Marques & Martins, 2012).

Para fazer face a esses desafios, algumas instituições, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), têm manifestado interesse pela preservação e promoção da diversidade linguística e cultural. Esta organização colocou em marcha a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* em 1996, bem como a *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural*, em 2002, postulando-se alguns direitos como: o direito de todos os indivíduos serem reconhecidos como membros de uma comunidade linguística; de usarem a sua língua em público e em

privado; de manterem e desenvolverem a sua própria cultura; ao ensino da sua língua e da sua cultura e ainda a uma presença equitativa da mesma nos meios de comunicação (UNESCO, 1996, art.º 3.º). Também o Conselho da Europa (CoE) tem lançado esforços no sentido de promover a valorização das línguas minoritárias, a aprendizagem de línguas e o plurilinguismo, bem como uma educação para a cidadania democrática, com o objetivo maior de contribuir para a paz e para um futuro melhor na Europa. Para alcançar estes fins, foram elaborados instrumentos com recomendações e orientações para boas práticas de ensino e aprendizagem de línguas, de que é exemplo o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR). O QECR é um instrumento que tem como principais objetivos facilitar a cooperação e a troca de informação entre os vários países sobre o ensino/aprendizagem de línguas europeias, criar uma base sólida para o reconhecimento de qualificações e diplomas, bem como ajudar os alunos, professores, e não só, a refletir sobre as suas práticas (Fischer, 2002). Salientamos também o *Portfolio Europeu de Línguas* (PEL), documento pessoal baseado no QECR, que pretende contribuir para o reconhecimento de experiências linguísticas e culturais a vários níveis (*ibidem*). Nele encontramos um registo de competências e de experiências linguísticas e culturais do indivíduo, tais como exames realizados, diplomas e classificações obtidas que são registadas de acordo com os níveis de referência do QECR. A aplicação prática de ambos os documentos promove a valorização de todas as experiências linguísticas dos cidadãos europeus (Lourenço, 2013).

Com o célere desaparecimento das línguas a que temos vindo a assistir nos dois últimos séculos, torna-se compreensível a crescente preocupação, por parte de diferentes organismos, com a forma como vemos e lidamos com as línguas e culturas atualmente. Segundo Skutnabb-Kangas (2000; 2002), das 10.000 línguas que se calcula que tenham existido ao longo dos tempos, apenas cerca de 7.000 são faladas hoje em dia, estimando-se que metade corre sérios riscos de extinção nos próximos 100 anos, fenómeno que a autora apelida de “genocídio linguístico” (Skutnabb-Kangas, 2000, p. 29). Vários estudos revelam que o desaparecimento das línguas também está associado à perda da biodiversidade. A *Terralingua: Partners for Linguistic and Biological Diversity*⁴, uma organização internacional não-governamental que se dedica à temática da relação entre a diversidade linguística e a biodiversidade, refere a existência de uma grande diversidade linguística nos

⁴ Cf. www.terralingua.org.

países ou regiões onde se concentra, simultaneamente, uma maior diversidade biológica (Sá, 2007). Contudo, alguns dados estatísticos, sob um olhar mais otimista, mostram que enquanto cerca de 2% das espécies biológicas possa extinguir-se, 50% das línguas poderão desaparecer num espaço de 100 anos (Skunabb-Kangas, 2002). Em suma, a diversidade linguística está a desaparecer de forma mais acelerada comparativamente à diversidade de várias espécies animais e vegetais. Nesta linha, Skutnabb-Kangas (2002) afirma:

«[l]anguages are today disappearing faster than ever before in human history. A language is threatened if it has few users and a weak political status, and, especially, if children are no longer learning it, i.e. when the language is no longer transmitted to the next generation» (p. 8).

Face ao que foi referido, a escola deverá encarar a diversidade linguística como um importante elemento a ter em conta na educação de futuros cidadãos, transmitindo às crianças conhecimentos, preocupações e atitudes de respeito perante essa diversidade, através de novas práticas curriculares assentes numa educação para o plurilinguismo, onde as línguas se encontram em pé de igualdade umas com as outras.

2. Abordagens plurais: um percurso para a educação plurilingue

De acordo com Sá (2007), reconhecer uma língua “simboliza respeito pelas pessoas que a falam, pela sua cultura e pela sua inclusão integral na sociedade” (p. 64).

Deste modo, é fundamental sensibilizar precocemente as crianças para as línguas através de novas abordagens, mais plurais e inclusivas - tais como a sensibilização à diversidade linguística (SDL) - que permitam o desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas e cognitivas, e ainda a formação de valores face a essa diversidade.

Para Candelier et al. (2007), a sensibilização à diversidade linguística faz parte das abordagens plurais, que se caracterizam por envolverem, como objeto de ensino/aprendizagem, mais do que uma língua e cultura nas suas propostas didáticas. As abordagens plurais opõem-se às abordagens singulares na medida em que estas últimas trabalham apenas uma língua e uma cultura de forma isolada (*ibidem*). Através das abordagens plurais é possível educar para o plurilinguismo, entendido como “the potential

and/or actual ability to use several languages to varying levels of proficiency and for different purposes” (Beacco & Byram, 2007, p. 10). Mas para se ser plurilingue não basta possuir um certo grau de competência para comunicar em várias línguas. Este conceito “forms the basis of communication in Europe, but above all, of positive acceptance, a prerequisite for maintaining linguistic diversity” (*ibidem*). Assim, o plurilinguismo pode ser visto enquanto valor e enquanto competência. Como valor, favorece o respeito, a compreensão e a valorização da identidade linguística e cultural individual e do Outro, despertando o gosto pela aprendizagem de línguas. Por outro lado, a promoção do plurilinguismo como competência refere-se à ideia de que todos são capazes de aprender línguas e que todos possuem uma capacidade, real ou potencial, para utilizar diferentes línguas, com diferentes níveis de proficiência e em diversas situações de interação (*ibidem*). A educação para o plurilinguismo não tem, especificamente, como objetivo a aprendizagem de várias línguas estrangeiras nem o seu domínio completo e perfeito, mas o desenvolvimento de uma competência comunicativa plurilingue, tornando os indivíduos capazes de reequacionar a relação entre os saberes linguísticos e culturais, conforme o contexto em que se encontram (Lourenço, 2013). Para a construção de uma competência plurilingue ao longo da vida, é fundamental educar as crianças

«à la valorisation de la diversité linguistique et de l'expérience de situations de communication interculturelle, dans une attitude et un effort de compréhension de l'autre, qui s'établit lorsque les locuteurs acceptent le statut égalitaire des langues en présence» (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, & Melo, 2009, p. 10).

É necessário então que esta competência seja desenvolvida ao longo da vida escolar das crianças através de abordagens didáticas como a SDL, que englobem uma variedade de línguas e culturas nas suas atividades de ensino/aprendizagem, permitindo a aquisição de conhecimentos, capacidades e valores fundamentais para a formação e inserção de futuros cidadãos numa sociedade cada vez mais diversificada linguística e culturalmente (Candelier et al., 2007; Lourenço, 2013). Este tipo de abordagens denomina-se, como já vimos, de abordagens plurais. Candelier et al. (2007) distinguem quatro tipos, sendo estes:

- A abordagem intercultural (*intercultural approach*) – as propostas didáticas centradas nesta abordagem englobam diversas línguas e culturas, dando especial enfoque aos falantes de línguas estrangeiras, num dado contexto escolar (Candelier, 2004).
- As abordagens integradas das línguas (*integrated didactic approaches to different languages studied*) – estas abordagens têm a ver com o estabelecimento de relações entre um número limitado de línguas integradas no currículo escolar. O seu objetivo passa pela construção de conhecimentos a partir da língua materna (ou da língua de escolarização) como suporte para a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira. Posteriormente, a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira vai ser construída a partir das duas línguas anteriores e assim sucessivamente. Por outras palavras, as experiências dos aprendentes com as línguas anteriores não são ignoradas, possibilitando uma progressão mais rápida na aprendizagem de outras línguas (Lourenço, 2013).
- A intercompreensão (*inter-comprehension of related languages*) – esta abordagem consiste em trabalhar paralelamente com várias línguas da mesma família que poderão estar, ou não, relacionadas com a língua materna da criança ou com outra língua que já aprendeu. Pretende-se aqui alargar o repertório de línguas conhecidas, pelas crianças, que pertencem a uma mesma família de línguas (Lourenço, 2013).
- A sensibilização à diversidade linguística (*awakening to languages* ou *éveil aux langues*) – esta abordagem visa o contacto não com uma só língua, mas com uma pluralidade de línguas, proporcionando o desenvolvimento de capacidades de ordem (meta)linguística, (meta)comunicativa e (meta)cognitiva, e ainda de atitudes de respeito e de curiosidade face à diversidade (Candelier et al., 2007). Sendo esta abordagem objeto do nosso estudo empírico, debruçar-nos-emos sobre a mesma de forma mais detalhada no ponto seguinte deste trabalho.

A sensibilização à diversidade linguística, nas palavras de Candelier et al. (2007), “may seem to be the most extreme form of pluralistic approach” (p. 8), uma vez que esta

foi pensada com o intuito de proporcionar às crianças oportunidades de interação com diferentes línguas e culturas em diferentes situações de aprendizagem, ainda que o objetivo não seja o de tornar o indivíduo num falante ideal de uma (ou várias) línguas-alvo (Lourenço, 2013).

3. A didática SDL – um novo olhar sobre a educação em línguas

A abordagem SDL deve a sua origem à influência de Eric Hawkins que, juntamente com os seus colaboradores, na década de 80, na Grã-Bretanha, criou um movimento designado por *language awareness*. Este movimento surgiu com o objetivo de remediar as dificuldades sentidas pelos alunos britânicos relativamente à aprendizagem da língua escrita e à aprendizagem de línguas estrangeiras, através do desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre a linguagem, partindo das suas experiências com as línguas (Hawkins, 1987). Já em França, este movimento foi adaptado por Louise Dabène, com a denominação de *éveil au langage*, também na década de 80. A sua grande finalidade era levar os alunos a refletir sobre a linguagem, a conhecer as línguas e as culturas, permitindo, assim, a identificação com as mesmas, a compreensão da sua importância na comunicação intercultural e ainda a formação de atitudes de respeito perante a diversidade (Dabène, 1991, in Martins, 2008; Sá, 2007).

Entretanto surgiram projetos em vários países europeus que também se apoiaram numa didática de tipo SDL, tais como os projetos Eole, Evlang e Ja-Ling. Estes foram desenvolvidos junto de crianças entre os três e os doze anos de idade com os quais, através do contacto com uma pluralidade de línguas e de culturas, se pretendia fomentar atitudes positivas em relação às mesmas, estimular a motivação para a aprendizagem de línguas e desenvolver a capacidade de consciencialização linguística (Lourenço, 2013; Martins, 2008). Foi especialmente a partir da participação de Portugal no projeto Ja-Ling que esta abordagem surgiu entre nós com maior destaque, reconhecida como Sensibilização à Diversidade Linguística (SDL), apresentando-se assim como uma abordagem plural de excelência no que diz respeito à abordagem das línguas, nos primeiros anos de escolaridade (Andrade, Araújo e Sá, Martins, & Pinho, 2014). De acordo com um estudo efetuado por Edelenbos, Johnstone, & Kubanek (2006), a SDL (*éveil aux langues*) é considerada uma das quatro principais metodologias de ensino de línguas, nos primeiros

anos de escolaridade, “in order to develop underlying qualities such as metalinguistic and intercultural sensitivity” (p. 11).

A sensibilização à diversidade linguística assume duas dimensões: uma primeira, de nível cognitivo, de desenvolvimento de competências (meta)linguísticas e (meta)cognitivas facilitadoras da aprendizagem de línguas; e uma segunda, de nível afetivo, em que se pressupõe a mudança de representações sobre as línguas, a estimulação do interesse e curiosidade face às línguas e aos seus falantes, bem como para a aprendizagem de línguas (Andrade, Araújo e Sá, Martins, & Pinho, 2014; Martins, 2008).

Verificámos anteriormente que a abordagem SDL coloca os aprendentes em contacto com um grande número de línguas. Assim, torna-se clara a ideia de que o desenvolvimento de competências de comunicação não aparece como um objetivo primordial. Vejamos que o conceito de sensibilização à diversidade linguística que temos vindo a definir se afasta nitidamente do conceito tradicional de aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que este último já requer o cumprimento de metas e de etapas, bem como o aprofundamento de competências específicas da comunicação verbal (Strecht-Ribeiro, 1998). Espera-se antes que as crianças desenvolvam competências mais gerais, no âmbito da consciencialização das línguas e da formação de atitudes de abertura e de respeito face às mesmas.

De facto, vários estudos que tiveram por objeto as abordagens plurais, em vários níveis de ensino, comprovam que as atividades alicerçadas numa didática SDL contribuem para a aproximação dos alunos, face às línguas, numa dimensão afetiva; para a reconstrução de representações sobre as mesmas; para a aquisição de saberes sobre as línguas e ainda para o desenvolvimento de competências para lidar com elas em novas situações (Andrade, Araújo e Sá, Martins, & Pinho, 2014). Neste sentido, é importante salientar o facto de que as experiências pessoais de cada indivíduo se expandem das línguas faladas em casa, para as línguas faladas na sociedade. Esta afirmação torna evidente a ideia de que as experiências linguísticas e culturais vivenciadas não se armazenam em compartimentos mentais isolados, mas interagem mutuamente, contribuindo para a construção de uma competência comunicativa que possibilita a participação dos sujeitos na comunicação intercultural, em diferentes línguas e em diferentes situações (CoE, 2001).

O contacto com diversas línguas, através da SDL, permite que os aprendentes se apercebam das semelhanças e diferenças existentes entre elas, bem como que as línguas

para o sujeito preenchem funções distintas, consoante o seu grau e tipo de contacto ou domínio, e ainda dos diferentes estatutos que lhes são conferidos (Martins, 2008). É fundamental que as crianças reconheçam o valor das línguas, independentemente das funções e estatutos que as mesmas cumprem, contrariando assim a ideia de que existem línguas mais úteis e melhores que outras, de maneira a contribuir para a formação de cidadãos mais respeitadores e abertos à diversidade (Sá & Andrade, 2009). Por outro lado, também a dimensão intercultural está presente na SDL, embora de forma indireta. Como Martins (2008) refere, enquanto a educação intercultural se concentra sobretudo nas questões levantadas pela presença de crianças imigrantes nas escolas, a SDL parte de um contexto mais geral, em que se trabalha com todas as línguas e suas variedades, “colocando as línguas socialmente desvalorizadas em pé de igualdade com as outras” (*ibidem*, p. 174).

Numa abordagem SDL tem-se em foco a realização de um “trabalho pedagógico em torno da diversidade linguística e cultural” (*ibidem*, p. 163), esperando assim uma mudança de atitudes nas crianças, bem como o desenvolvimento das suas capacidades metalinguísticas, através das atividades que lhes são propostas. Desta maneira, uma didática deste tipo procura cumprir efeitos positivos em três grandes finalidades, a nível do:

- A) desenvolvimento de representações e de atitudes positivas de abertura face à diversidade linguística e cultural, bem como estimular a curiosidade e motivação para a aprendizagem de línguas («*savoir-être*»);
- B) desenvolvimento de capacidades de ordem (meta)linguística, (meta)comunicativa e (meta)cognitiva, facilitadoras do acesso ao domínio das línguas, incluindo a língua materna («*savoir-faire*»);
- C) desenvolvimento de uma cultura linguística, ou seja, de saberes relativos às línguas, facilitadores da compreensão de um mundo plurilingue e multicultural («*savoirs*»).

(Candelier, 1998; 2003, in Martins, 2008).

Candelier et al. (2007) consideram que estes conhecimentos, capacidades e valores desenvolvidos através da SDL “can (...) only be developed when the language classroom is a space where several languages and several cultures – and the relationships among them – are encountered and explored” (p. 9). Assim, para sensibilizar à diversidade linguística é

necessário que as propostas didáticas se centrem nas crianças e partam dos seus conhecimentos e representações prévios sobre o que é uma língua e o que o seu uso significa.

Em sala de aula/de atividades pressupõe-se um trabalho pedagógico complexo e articulado em que se procura explorar as atitudes de curiosidade e de interesse dos aprendentes face às línguas e culturas, bem como desenvolver a confiança nas suas próprias capacidades de aprendizagem linguística. Os conteúdos de ensino SDL organizam-se numa “pedagogia da descoberta” (Candelier, 1998, in Lourenço, 2013, p. 161), sendo planeadas atividades de ordem cognitiva que incidem sobretudo na reflexão sobre as línguas, permitindo a construção de saberes sobre as línguas e o desenvolvimento de estratégias de levantamento de indícios, de pesquisa, de comparação e de interpretação (Lourenço, 2013; Martins, 2008).

Como vimos, através da SDL é possível educar para o plurilinguismo, essencial para a preservação da diversidade linguística. Tal permite os indivíduos interagirem entre si, experienciando várias línguas e culturas. Dada a existência cada vez mais acentuada de públicos multilingues e multiculturais nas escolas, é fundamental uma reconfiguração dos currículos, dando prioridade a práticas educativas inclusivas e equitativas que abarquem a diversidade de características individuais das crianças e que forneçam, também, alicerces para compreenderem e valorizarem a diversidade, nomeadamente, a diversidade linguística (Lourenço, 2013). Neste contexto, o QECR apresenta três princípios fundamentais no que se refere ao ensino de línguas:

- O currículo deve promover o plurilinguismo e a diversidade linguística, o que significa que o ensino/aprendizagem de uma língua deve ser pensado em conjunto com o sistema educativo e com os percursos que os aprendentes poderão seguir, numa tentativa de desenvolver uma competência linguística diversificada;
- A diversidade só é possível se a relação custo/eficácia no sistema for considerada, de maneira a evitar as repetições desnecessárias e a promover a transferência de capacidades que a aprendizagem de duas línguas estrangeiras facilita;
- As considerações sobre o currículo não se devem limitar a um currículo para cada língua isolada, nem a um currículo integrado para várias línguas. Isto é,

a língua deve ser vista como um elemento transversal no currículo, no qual os saberes linguísticos, as competências de realização juntamente com as competências de aprendizagem desempenham não só um papel específico numa dada língua, como também nas restantes áreas do currículo.

(CoE, 2001, p. 232).

A SDL poderá então funcionar como «matéria-ponte» do currículo linguístico bem como do currículo geral, constituindo bases mais sólidas quer para a construção das restantes aprendizagens disciplinares, quer para passar da língua materna para outras línguas de uma forma mais harmoniosa (Andrade, Araújo e Sá, Martins, & Pinho, 2014; Lourenço, 2013). Em suma, é importante que a escola seja capaz de responder, com adequação, aos desafios lançados pela sociedade, repensando novas formas de abordar as línguas. Isto, com o principal objetivo de possibilitar aos sujeitos a participação numa comunicação global, envolvendo várias línguas e culturas em diferentes contextos, contrariando a ideia de que se deve possuir o domínio «perfeito» nessas línguas.

Por todos os aspetos que temos vindo a refletir ao longo deste primeiro capítulo, é indispensável que as crianças sejam sensibilizadas para as línguas durante o seu percurso escolar, iniciando-se na educação pré-escolar, através de uma didática da SDL. Julgamos que esta abordagem se adequa às intenções deste nível escolar, uma vez que vai ao encontro dos objetivos propostos nos documentos de orientação curricular. Serve de exemplo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), que visam a promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças, a sua inserção em grupos sociais diversos, bem como o respeito pela pluralidade de culturas presentes no grupo e/ou Jardim de Infância (ME, 1997). Paralelamente às intenções acima mencionadas para a educação pré-escolar, a área da psicolinguística acrescenta o seu contributo no que diz respeito à SDL neste nível. Deste modo, as crianças parecem alcançar melhores resultados na aprendizagem de línguas quando comparadas com os adultos, relativamente à pronúncia, às realizações fonéticas, à discriminação auditiva, apresentando também uma maior fluência e proficiência no futuro (cf. Bijeljac-Babic & Gaonac'h, 1993; Gaonac'h, 2002; Gleitman & Newport, 1995; Groux, 1996; Lightbown & Spada, 1993; McLaughlin, 1984; Porcher & Groux, 1998; Vanthier, 2009, in Lourenço, 2013).

Em forma de conclusão, consideramos fundamental promover nos aprendentes, desde cedo, o contacto com uma multiplicidade de línguas através de atividades de SDL, para o desenvolvimento de competências, capacidades de observação e reflexão sobre as línguas, e para os valores. Assim, através da descoberta do Outro e da sua diversidade, será possível formar cidadãos mais críticos, respeitadores da diferença e conscientes de que podemos conviver em harmonia e pertencer a comunidades onde diferentes línguas e culturas coexistem e interagem mutuamente, tentando combater formas de exclusão (Andrade, Araújo e Sá, Martins, & Pinho, 2014; Sá & Andrade, 2009).

De acordo com Carrier (1998, in Rodrigues, 2010), as atividades de SDL poderão ser alicerçadas de diferentes modos, nomeadamente, através das TIC e das narrativas, uma vez que o acesso às mesmas permite o desenvolvimento da reflexão e de atitudes de abertura face à diversidade. Por outro lado, também as narrativas permitem construir um espaço de representação da diversidade que nos rodeia (Morgado & Pires, 2010). Este será então o enfoque do capítulo que se segue, mais centrado na utilização das TIC e na abordagem do conto.

Capítulo **2**

A utilização das TIC e a abordagem da narrativa

1. As TIC em contexto educativo

As TIC estão cada vez mais presentes no nosso quotidiano contribuindo para o desenvolvimento das sociedades, pelo que se torna necessário repensar a educação de modo a contemplar práticas de ensino que vão ao encontro dos novos recursos disponíveis (Spínola, 2009).

Segundo Ponte (2001), as TIC constituem recursos fundamentais para o acesso à informação, bem como para a transformação e produção de novos conteúdos. São um ótimo meio de comunicação à distância, uma ferramenta para o trabalho colaborativo e possibilitam novas formas de interação entre os indivíduos. Para este autor, as tecnologias desempenham um importante papel na educação, uma vez que podem apoiar a aprendizagem de diversos conteúdos.

Neste âmbito, importa que as TIC sejam utilizadas de forma adequada na escola, não se limitando apenas à melhoria da qualidade do ensino tradicional nem à sua utilização passiva, isto é, não se pretende que as tecnologias sejam utilizadas como meras substitutas do papel ou da máquina de escrever (Amaro, Ramos, & Osório, 2009; Spínola, 2009). Pretende-se que o professor deixe de ser o simples transmissor de saberes e passe a ser o mediador no acesso aos mesmos, que o processo de ensino/aprendizagem se centre, agora, no aluno, passando este a ser o construtor e o processador do seu próprio conhecimento.

Além disso, partindo do pressuposto de que as tecnologias fazem parte do dia a dia das crianças, cabe à escola integrá-las de modo a esta não ficar definitivamente isolada. As TIC também são consideradas ferramentas de ensino, podendo ser adotadas para a implementação de novas práticas educativas, baseadas numa pedagogia ativa e dinâmica, apoiada na descoberta (cf. Prensky, 2001, in Rodrigues, 2010).

As tecnologias devem ser usadas, por um lado, como meio facilitador das aprendizagens das crianças e, por outro, como auxílio do educador, permitindo-lhes “conceptualizar e organizar aprendizagens que estimulem e valorizem o intelecto do aluno enquanto ser autónomo e responsável” (Amaro, Ramos, & Osório, 2009, p. 115). Neste sentido, podemos afirmar que o educador desempenha um papel fundamental não só na familiarização, por parte da criança, com as TIC como também noutras vertentes. É importante dar liberdade à criança para realizar o seu trabalho de forma autónoma. Deste modo, a criança beneficia da mediação do adulto como um encorajamento na utilização das TIC, uma vez que este procura estar atento às suas necessidades de modo a evitar algum

tipo de frustração com eventuais dificuldades surgidas (Clements & Nastasi, 2002, in Amante, 2007). Relativamente às crianças mais velhas, por já terem desenvolvido algumas competências, é possível que estas realizem um trabalho mais autónomo. Aqui o educador assume um papel de monitorização, intervindo apenas quando necessário, contudo, deve procurar incitar a criança a refletir sobre a sua atividade (Van Scoter et al., 2001, in Amante, 2007).

É de salientar, assim, a importância da formação dos educadores/professores no sentido de integrar as tecnologias adequadamente nas suas práticas. Apesar de reconhecerem as suas mais-valias na educação, os educadores/professores ainda apresentam alguma resistência à sua integração de forma efetiva (Antunes, 2008).

Ponte (2002, in Amante, 2007) considera que uma das causas desta situação se deve à preparação inadequada ou limitada dos educadores/professores na área das TIC. Por outro lado, a sua formação poderá ser adequada, contudo, a ausência de condições logísticas e de equipamentos atualizados e suficientes dificulta a integração das tecnologias, conduzindo o adulto ao desinteresse e desmotivação pelo seu uso (Antunes, 2008).

2. As TIC na educação para a diversidade

As TIC também podem ser utilizadas, entre outros aspetos, como forma de contribuir para que as crianças compreendam e aceitem a diversidade (Amante, 2007).

A evolução tecnológica favoreceu o contacto dos indivíduos com a diversidade, uma vez que engloba uma variedade de línguas e culturas, tornando-nos membros da diversidade e pluralidade (Marcelo, 2009). Com efeito, podemos constatar que a internet nos permite aceder a uma multiplicidade de línguas. Segundo o *Observatório da Língua Portuguesa*⁵, destaca-se o inglês como a língua mais presente na internet, com cerca de 565 milhões de utilizadores. Num valor bem próximo está o mandarim (510 milhões). De seguida, podemos observar o espanhol (165 milhões), o japonês (99 milhões) e o português (83 milhões), ocupando a quinta posição deste ranking. Segue-se o alemão (75 milhões) e o árabe (65 milhões).

⁵ Cf. www.observatorio-lp.sapo.pt.

Amante (2007) considera que o verdadeiro potencial das TIC se deve essencialmente à utilização da internet, dado que esta permite o acesso ao conhecimento de outras línguas e culturas e possibilita a comunicação à distância.

O estudo levado a cabo por Marcelo (2009) revelou que as TIC facilitam a comunicação linguístico-cultural. Neste estudo, podemos observar que as crianças foram capazes de usar as tecnologias e as línguas num encontro virtual e intercultural. Segundo a autora, esta mobilidade online (cf. Cruz & Melo, 2006; Cruz, 2005, in Marcelo 2009) pode motivar as crianças para a aprendizagem precoce de línguas.

Por outro lado, através das TIC as crianças desenvolvem competências de análise e de reflexão, o que irá permitir, desde cedo, a adoção de atitudes positivas de abertura e de respeito face à diferença, bem como a curiosidade para conhecer e compreender outras línguas, predispondo-se também para trabalhar em conjunto com outras crianças situadas em diversos pontos do globo (Carrier, 1998, in Rodrigues, 2010).

3. O quadro interativo multimédia: conceito, características e suas potencialidades

Os QIM são recursos tecnológicos de nível internacional, tendo sido utilizados pela primeira vez nas salas de aula, no final da década de 90. Em Portugal, o seu uso ocorreu apenas no final do ano letivo 2006/2007, no âmbito da iniciativa *Atribuição de equipamentos Tecnológicos para o Enriquecimento do Ensino e da Aprendizagem*, dando a oportunidade a algumas escolas de apetrecharem uma ou mais salas com o QIM (Ferreira, 2010).

Um quadro interativo funciona através de um sistema composto por três ferramentas essenciais e indissociáveis umas das outras: um computador, um projetor multimédia e um quadro interativo. Desta forma, as imagens ou informações provenientes do computador são projetadas para o quadro, através do projetor (cf. Figura 1).

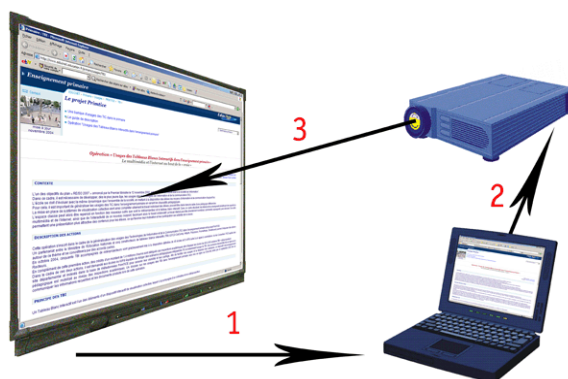


Figura 1 – Representação gráfica de um QIM (Spínola, 2009, p. 28)

Relativamente à mobilidade do QIM, considera-se que este deverá estar numa posição fixa na sala, possibilitando o seu uso de forma espontânea e frequente durante as atividades. Já no que se refere à sua localização, o quadro interativo deverá ocupar uma posição fixa, de maneira a poder ser facilmente visualizado e alcançado pelas crianças (Drage, 2002, in Antunes, 2008).

A grande vantagem deste equipamento é que se torna possível controlar o software no próprio quadro e não apenas no computador (Ferreira, 2010; Spínola, 2009). Os softwares utilizados neste tipo de recurso tecnológico proporcionam às crianças atividades interativas envolvendo a manipulação de objetos diretamente no quadro, dos tipos:

- **Arrastar e largar**, possibilitando escolher objetos numa lista e movê-los para preencher os respetivos espaços;
- **Esconder objetos**, utilizando formas de encobrir partes de imagens, para que as crianças tentem desvendar o nome do objeto;
- **Correspondência**, permitindo às crianças ligarem etiquetas ao respetivo destino;
- **Controlar processos**, fornecendo animações que apresentem conceitos e permitam mudanças nos diferentes parâmetros, de modo a testar várias situações;
- **Feedback imediato**, disponibilizando uma resposta imediata quando arrastamos ou tocamos num objeto na tela.

(Cortesão, 2012).

Para além das características acima enumeradas, o QIM dispõe de outras funções tais como: desenhar, sublinhar e escrever diretamente no quadro com a caneta ou com o dedo; reproduzir sons e vídeos; reconhecer a letra manuscrita; aceder à internet e ativar hiperligações; executar qualquer tipo de recursos e aplicações de um computador; efetuar anotações diretamente no quadro branco ou sem sobreposição de uma aplicação ou software proveniente do computador; guardar num ficheiro as intervenções feitas no quadro que, transformado em PDF, pode ser enviado eletronicamente, entre outras funções que este equipamento oferece (Cortesão, 2012; Ferreira, 2010; Spínola, 2009).

Pelo que foi apresentado, Spínola (2009) considera que a principal característica do QIM é o seu caráter facilitador, uma vez que disponibiliza um conjunto de funcionalidades

que antes não estavam conectadas entre si. De acordo com Beeland (2002, in Spínola, 2009), as aprendizagens que o uso do quadro interativo proporciona às crianças percorre três modalidades:

- A **visual**, permitindo a visualização de texto, imagens e vídeos;
- A **auditiva**, possibilitando a audição de palavras, discursos, poemas, pronunciados oralmente, assim como a audição de sons e músicas.
- A **cinestésica**, permitindo a interação física que as crianças estabelecem com o quadro através do toque.

Assim, a articulação entre as potencialidades técnicas do QIM e a qualidade com que cada uma destas modalidades é explorada, irá determinar o nível de envolvimento da criança no processo de aprendizagem (Spínola, 2009). Antunes (2008) refere, a este propósito, que vários estudos revelam que o uso dos quadros interativos produz efeitos positivos no processo de ensino/aprendizagem. Os QIM contribuem assim para o aumento dos níveis de motivação, atenção e colaboração na realização das atividades propostas. Quanto aos professores, verifica-se que, devido à adesão das crianças às atividades com recurso ao QIM, aqueles se sentem mais motivados para novas e melhores utilizações desta ferramenta tecnológica, com o objetivo de transformar as atividades em momentos mais interativos e colaborativos.

Deste modo, considera-se que a integração dos QIM é uma boa aposta no âmbito da educação devido a todas as vantagens que o mesmo apresenta. Os quadros interativos podem ser utilizados nas diferentes áreas de conhecimento e em todas as faixas etárias. Promovem ainda a criação de atividades inovadoras e dinâmicas, centradas nas crianças, através da apresentação de imagens, sons e vídeos que enriquecem o processo de ensino/aprendizagem (Ferreira, 2010; Spínola, 2009).

Para que tal seja possível, é importante levar o educador/professor a apostar numa formação adequada, centrada não só nas questões técnicas dos QIM, como na construção de materiais didáticos com o objetivo de motivar as crianças e envolvê-las mais nas atividades. É fundamental ter em conta que as TIC já não são um objetivo a alcançar, devendo estas ser vistas como um meio de desenvolvimento global ao dispor de cada escola.

Se os educadores/professores persistirem na utilização das práticas pedagógicas tradicionais, já desfasadas do contexto atual em que nos encontramos, irão contribuir para a desmotivação das crianças. Assim, é necessário que os educadores/professores se apercebam das alterações que a realidade educativa sofreu, procurando alterar as suas metodologias de forma harmoniosa (cf. Antunes, 2008).

Tendo, nesta parte, abordado as questões ligadas às TIC, bem como as vantagens da sua integração no desenvolvimento curricular, nomeadamente, do quadro interativo, avançamos agora para a segunda parte deste capítulo, inerente à narrativa. Esta temática também foi alvo do nosso estudo, uma vez que desenvolvemos um projeto educativo no âmbito da SDL com recurso a uma narrativa digital no quadro interativo.

4. Conto: conceito e características

As crianças encontram-se rodeadas de histórias na sua vida quotidiana, seja através de filmes, romances, banda desenhada, anúncios publicitários, revistas e/ou jornais. As histórias são, pois, indissociáveis do nosso meio envolvente (Bach, 1991; Engel, 1999). No entanto, a maioria das crianças nem sempre tem a oportunidade de ouvir histórias no seio familiar, cabendo ao Jardim de Infância e à escola garantir que essa experiência se concretize.

As histórias proporcionam o enriquecimento pessoal da criança e contribuem para a formação de estruturas mentais que lhes irão possibilitar, posteriormente, a compreensão de histórias escritas e de situações do seu quotidiano (Plano Nacional de Leitura)⁶. Amaro (2012), num estudo sobre histórias contadas por crianças com recurso a uma aplicação multimédia, defende que as narrativas podem constituir um meio para a realização de diversas aprendizagens, nomeadamente:

- **Conhecer o mundo cognitiva e emocionalmente**, já que a criança, através do conto experiencia vários sentimentos e situações emocionais sem sofrer as suas verdadeiras consequências, obtendo assim o conhecimento emocional do mundo, de si própria e dos outros;

⁶ Cf. www.planonacionaldeleitura.gov.pt (Orientações para atividades de leitura. Programa – Está na hora dos livros).

- **Apropriar-se e tomar parte da cultura**, consciencializando-se que cada cultura e cada comunidade possui o seu formato narrativo, permitindo refletir sobre a pertença a uma determinada comunidade social e cultural;
- **Gerir as relações sociais**, tendo a investigação revelado que a intimidade, a experiência e o conhecimento partilhados entre as crianças que se conhecem conduzem a níveis elevados de competência conversacional na primeira infância e à construção do ser, pois, através dos contos é possível moldar comportamentos e sentimentos;
- **Inventar e adaptar**, uma vez que a imaginação está associada ao contacto com as narrativas, permitindo a manipulação e a reconfiguração das representações do mundo;
- **Construir e desenvolver a literacia**, dado que as crianças desenvolvem as suas competências linguísticas e narrativas, essenciais para uma educação formal eficaz.

(Cf. Auwarter, 1986; Engel, 1999; Neisser, 1988; Singer 1999; White, 1981, in Amaro, 2012).

A narrativa é detentora de características próprias, nomeadamente, a coerência. A coerência constitui “uma entidade finalisticamente estruturada e não um conjunto aleatório de sintagmas” (Reis, 1995, p. 174). Por outras palavras, é a relação estabelecida entre as diferentes partes de um texto que permite produzir sentido. A coerência textual depende tanto do que se encontra explicitamente inscrito no texto, como do que nele fica implícito e terá de ser inferido pelos leitores (Bellert, 1970, in Lamas, 2000). É assegurada através dos mecanismos linguísticos, como regras morfológicas, articulações sintáticas, entre outras, que garantem a continuidade entre os elementos que se encontram à superfície do texto, que são designados por coesão (Reis, 1995).

Assim, a narrativa diz respeito à enunciação, por parte do narrador, de um universo (história) constituído por personagens que estão situadas no espaço e no tempo. A representação desse universo é feita de forma objetiva e constitui uma sucessão de acontecimentos, devido à evolução temporal, em que se insere a ação (Lamas, 2000).

Larivaille (1973, in Bastos, 1999) refere que o conto percorre cinco momentos fundamentais: o **estado inicial**, um momento de equilíbrio em que as personagens e os

acontecimentos são apresentados; a **perturbação**, que consiste numa modificação em que surge um elemento perturbador que altera todo o momento de equilíbrio; a **transformação**, em que, no sentido de resolver o conflito, surge uma mudança, geralmente protagonizada pelo herói; a **resolução**, uma nova situação criada pelo herói com o intuito de resolver o conflito, e por fim, o **estado final**, que se refere à restituição do equilíbrio.

Toda a narrativa possui personagens, seres fictícios em torno dos quais se desenvolve a ação (Bach, 1991; Reis, 1995). Estas podem assumir diversos tipos, tais como: humanos; animais; espíritos; fadas; robôs, podendo ser reagrupadas nas três seguintes categorias: a personagem principal/herói, que desempenha o papel central e a sua atuação é fundamental para o desenvolvimento da ação; as personagens secundárias, que embora assumam um papel de menor relevância relativamente ao herói são importantes para o desenrolar da ação; e os figurantes, que desempenham um papel irrelevante no desenrolar da ação, cabendo-lhe, no entanto, a função de ilustrar um espaço de que são representantes (Bach, 1991; Lamas, 2000).

No entanto, a questão das personagens foi estudada de diferentes modos por vários autores, de que é exemplo Propp, que analisou as personagens “como simples suporte de funções” (Lamas, 2000, p. 375). Uma função corresponde ao significado da ação de uma determinada personagem. O autor identificou um total de trinta e uma funções a partir de uma análise exaustiva de diversos contos tradicionais russos, tendo atribuído a cada uma das funções um sinal convencional (para possibilitar comparações esquemáticas), uma descrição abreviada do que cada ação representa e, por fim, uma definição resumida da respetiva ação (Amaro, 2012). Propp concluiu igualmente que, embora nem todos os contos contenham todas as funções, a sua ordem de sucessão é idêntica, ou seja, a ausência de algumas funções nos contos não afeta a ordem pela qual as existentes se sucedem (*ibidem*).

Neste contexto, Propp (1978, in Ramos, 2007) caracteriza os contos, especificamente, pela sua brevidade: trata-se de narrativas curtas e lineares, envolvendo um número reduzido de personagens. Desenrolam-se numa única ação de curta duração temporal, que se situa num só espaço.

Os contos podem ser de vários géneros: contos maravilhosos, mitológicos, etiológicos, humorísticos, faceciosos, morais, fábulas (Bastos, 1999; Propp, 1992).

O conto é caracterizado pela sua intemporalidade, uma vez que o seu discurso se situa num tempo não datável, sendo que a maioria deles se inicia com expressões do tipo “Era uma vez...”, “Há muitos anos...”, “Naquele tempo...”, com o objetivo de situar a criança num tempo que não é real (Bastos, 1999).

O espaço onde decorre a ação tanto pode corresponder a uma imagem fiel à realidade como a algo imaginário, cuja descrição pode ser mais ou menos detalhada independentemente da sua importância na história. Normalmente, os cenários correspondem a locais seguros, de proteção e de refúgio, como o castelo, o quarto, uma arca, uma caixa ou a floresta (Bach, 1991; Bastos, 1999).

As personagens inerentes aos contos são figuras simbólicas, sendo, geralmente, representadas de forma simples com características bem definidas e de fácil identificação. Poderão ser animais, entre os quais, os mais pequenos ganham relevo, pois apesar do seu tamanho, demonstram uma maior capacidade de sobrevivência e de sucesso. Relativamente às personagens humanas, o conto remete-as para situações associadas à luta contra o mal, ainda que de uma forma simbólica (Bastos, 1999).

Como vimos anteriormente, o contacto com o conto, por parte da criança, cumpre uma elevada função pedagógica a nível do desenvolvimento da imaginação, da observação, da memória, do aumento dos conhecimentos assim como da experiência do mundo (Traça, 1992). Por outro lado, o conto desempenha, também, um papel importante na formação da personalidade da criança, uma vez que nele é fundamental a recompensa do bem e a punição do mal. Porém, não é objetivo principal do conto o seu carácter moralizante, mas sim fazer perceber à criança que é possível alcançar o sucesso em momentos de dificuldade (*ibidem*). Por último, o contacto com o conto é fundamental para que a criança compreenda o mundo atual, marcado pela pluralidade e diversidade das realidades sociais. Morgado & Pires (2010) fazem referência a estudos que comprovam que o contacto com as histórias permite o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo, promovendo ainda atitudes de tolerância e solidariedade para com o Outro.

5. Narrativas digitais

São várias as designações associadas ao que chamamos narrativas digitais. Segundo Cirino (2010, in Bottentuit Junior, Lisboa, & Coutinho 2012), as histórias no computador também são conhecidas por narrativas interativas, narrativas multimédia, ou narrativas em

ambiente digital. Estas podem ser utilizadas em vários formatos e suportes destacando-se os computadores ou qualquer outro dispositivo móvel, em plataformas eletrónicas específicas como a internet, o CD, DVD, ou em ficheiros portáteis, podendo ser visualizadas em qualquer lugar quantas vezes a criança quiser (Chhanda, 2011; Lau, 2008, in Santos, 2012).

As tecnologias de suporte à narrativa dedicavam-se, inicialmente, apenas ao consumo da narrativa e não à sua produção, tal como Madej (2003, in Amaro 2012) refere: “[t]hese early narratives were produced as text with illustration, and the interactivity programmed into them was very similar to the interactivity children enjoyed with print books” (p. 9). Segundo o autor, as narrativas digitais passaram a englobar uma maior interatividade assim como um maior grau de controlo por parte do utilizador sobre o desenvolvimento narrativo. Atualmente, as narrativas deste tipo combinam aspetos visuais e textuais, possibilitando que o consumo e a produção de histórias sejam mais diversificados, contendo sons, imagens, animações, gráficos, entre outros (Bottentuit Junior, Lisboa, & Coutinho, 2012).

Santos (2012), apoiada em vários autores, relata que a utilização de livros eletrónicos com crianças em idade pré-escolar tem revelado ganhos significativos no que se refere ao desenvolvimento de competências de literacia e de consciência fonológica, nomeadamente, no reconhecimento de palavras, na sua pronúncia e seu significado; e o desenvolvimento de competências de compreensão da estrutura narrativa das histórias, pois os efeitos multimédia nelas presentes captam mais facilmente o interesse das crianças (De Jong & Bus, 2003; Korat & Shamir, 2004; Korat, 2008).

No nosso projeto de intervenção, descrito detalhadamente no capítulo que se segue, foi abordada a história “A longa viagem de Tomi”. Com efeito, procurámos explorá-la, juntamente com as crianças, de acordo com os cinco momentos principais do conto, como vimos anteriormente: o estado inicial, a perturbação, a transformação, a resolução e o estado final (Larivaille, 1973, in Bastos, 1999).

Este conto relata a história do raposo Tomi que decide abandonar temporariamente a família para viajar pelo desconhecido. Durante a sua viagem, Tomi diverte-se na neve e nos rios congelados. Pelo caminho encontra vários animais, primeiro a coruja e, posteriormente, a lebre. Ambos o aconselham a mudar a cor do seu pelo, de ruivo para branco, para não ser devorado pelos lobos (**estado inicial**). Mas, no preciso momento em

que a lebre o alerta para esse perigo, os lobos aproximam-se (**perturbação**). A lebre treme de medo e esconde-se atrás de Tomi. O raposo enche-se de coragem e questiona o chefe da alcateia por que razão deve mudar de cor. O chefe da alcateia, prepotente e desconfiado, explica que o pelo branco serve para os animais se camuflarem na neve, para que ninguém os veja nem os devore (**transformação**). Contudo, o lobo reconhece a audácia de Tomi e decide guiá-lo até uma toca para o colocar a salvo, pedindo, aos animais que lá habitam, para o protegerem (**resolução**). O raposo passa o inverno na toca, onde pôde aprender, brincar e fazer novos amigos. Chegada a primavera, Tomi regressa a casa, tal como havia prometido, mas volta com Bibi, a raposa pela qual se apaixonou (**estado final**).

Síntese

A crescente diversidade linguística e cultural deve-se a fenómenos como a globalização que marcam a nossa sociedade atual. Como tal, é cada vez mais pertinente a inserção das línguas no currículo dos primeiros anos de escolaridade, bem como o apelo à sensibilização das crianças para a importância das línguas e sua diversidade, independentemente do estatuto social e cultural das línguas a abordar. Essa sensibilização é fulcral para o desenvolvimento de atitudes de respeito perante a diversidade.

A educação pré-escolar tem como metas de aprendizagem⁷ desenvolver na criança a curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa, assim como o respeito pelas culturas e valores dos outros, esperando que respeitem os seus. Deste modo, uma das formas de sensibilizar à diversidade linguística poderá ser através das abordagens plurais e suas propostas didáticas, capazes de promover a motivação, a curiosidade e o respeito pelas línguas, ao mesmo tempo que se promove a competência plurilingue, como vimos atrás.

⁷ Cf. Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem* (disponíveis à data do início da elaboração deste trabalho).

Domínio: Convivência Democrática/Cidadania

Meta final 26) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturais e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus.

Domínio: Solidariedade/Respeito pela Diferença

Meta final 29) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras.

Para um trabalho de sensibilização às línguas, decidimos integrar as tecnologias, nomeadamente, o quadro interativo, no nosso projeto educativo. As TIC, que contribuíram para a larga globalização, estão presentes na vida quotidiana das crianças e, por esse motivo, quando entram na escola, algumas já possuem uma experiência prévia da sua utilização. Consideramos, pois, que os educadores/professores devem estar alertados para este facto, devendo ver nas tecnologias uma ferramenta de trabalho didático.

O quadro interativo, por sua vez, é um equipamento informático pensado para o ensino. Como explicitámos neste capítulo, a sua utilização de forma adequada pode contribuir para o processo de ensino/aprendizagem, especialmente a nível da motivação, tornando as crianças mais participativas e concentradas (Antunes, 2008; Cortesão, 2012). Este equipamento pode ser utilizado nos vários níveis de ensino, encontrando-se disponível bastante material produzido não só pelas próprias editoras de manuais escolares e outros recursos didáticos, como por empresas da especialidade.

Tendo consciência das vantagens do uso do QIM e dos efeitos positivos da nossa experiência de formação (PPS A1), num 4º ano de escolaridade, questionámo-nos sobre quais as mais-valias de sensibilizar à diversidade linguística recorrendo a essa ferramenta tecnológica. Tratando-se de uma questão que pode ser trabalhada de diferentes modos, optámos por nos focalizar na abordagem de uma história em suporte digital.

Assim, importa ver, no capítulo seguinte, os procedimentos metodológicos do nosso estudo, os quais englobaram a conceção, desenvolvimento, implementação e avaliação de um projeto educativo onde procurámos compreender de que forma podemos sensibilizar para a diversidade linguística, abordando uma narrativa digital, com recurso ao quadro interativo.

Capítulo 3

Orientações metodológicas do estudo

1. Metodologia do estudo

Aliar a investigação à prática educativa permite que o professor (investigador) seja capaz de adotar várias posturas de investigação, uma vez que, a partir desta, é possível desenvolver atitudes como o espírito aberto e divergente; o respeito pelas ideias do Outro; a autoconfiança; o sentido da realidade; o espírito de aprendizagem ao longo da vida (Moreira, 2005). Por outro lado, o professor também desenvolve competências ligadas à “observação, levantamento de hipóteses, formulação de questões de pesquisa, delimitação e focagem das questões a pesquisar, análise, sistematização” (*ibidem*, p. 78). Sendo assim, a postura de investigação adotada não pode ser separada da ação, na medida em que a teoria e a prática se apoiam mutuamente, constituindo, por si só, um processo de aprendizagem (Moreira, 2005; Pardal & Correia, 1995).

Deste modo, pretende-se que o professor não seja apenas um executor do currículo, mas que se torne no seu gestor, decisor e co-construtor, permitindo criar um currículo junto das crianças (Alarcão, 2001). Neste sentido, o professor deverá ajustar o currículo tendo sempre em conta o contexto, o que implica a construção de formas específicas de organização e de gestão do mesmo. Assim, no momento de planear, o professor deverá mobilizar não só um conjunto de conhecimentos inerentes aos saberes disciplinares, didáticos e pedagógicos, como também considerar a realidade onde está inserido, para que seja possível agir sobre ela de forma adequada (Leite, 2010). A responsabilidade de gestão do currículo requer no professor, entre outros aspetos, um espírito de pesquisa, como já vimos (Alarcão, 2001).

Uma vez que esta gestão deverá ser aberta e flexível relativamente ao modo como se pretende que as aprendizagens sejam processadas, implica que, para fazer aprender, o adulto investigue formas de operacionalizar várias estratégias de ensino (Alarcão, 2001; Leite, 2010). Desta forma, quando nos referimos ao professor como investigador, devemos ter em conta que, segundo Alarcão (2001), todo o professor deve ser investigador, estando a investigação associada à sua prática enquanto professor. Ao refletir sobre o currículo e sobre as suas práticas, o adulto irá conhecer melhor a sua ação e adotar, ou aperfeiçoar, os seus métodos pedagógicos. Assim, pode-se afirmar que a investigação possibilita-nos uma melhor compreensão da realidade social onde os sujeitos se inserem (Pardal & Correia, 1995). No nosso estudo, desenvolvemos um projeto em que a teoria e a prática se complementaram, procurando sempre refletir sobre o nosso desempenho e o impacto do

mesmo nas aprendizagens das crianças. Entre as várias metodologias que a investigação social contempla, a investigação qualitativa, com características de investigação-ação (I-A), pareceu-nos ser a que melhor se enquadra neste estudo, uma vez que a nossa finalidade é compreender de que forma podemos sensibilizar à diversidade linguística, no quadro interativo, através de um conto. No entanto, recorreremos a dados quantitativos para a compreensão de algumas situações, dentro da própria investigação qualitativa.

A I-A assume, geralmente, um carácter cíclico ou espiral. Lewin (1994, in McNiff, 2002) propõe quatro etapas que se repetem dando origem a um novo ciclo. Estas passam pelos processos de planeamento, ação, observação e reflexão. No nosso estudo não foi possível experimentar um novo ciclo, em tempo útil, devido ao curto espaço de tempo em que o projeto foi implementado, aproximadamente, durante um mês.

Nas palavras de Bogdan & Biklen (1994), a investigação-ação pressupõe uma “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292) e “está sempre preocupada com questões importantes” (p. 294). Já para Elliot (1990), esta metodologia tem a ver “con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores” (p. 24). Podemos dizer, então, que a I-A em educação tem uma relação próxima com os problemas da vida quotidiana, o que permitirá ao professor refletir sobre as ações humanas e as situações educativas vividas, questionando-se sobre elas. Só assim será possível chegar a conclusões, reformular métodos e construir saberes práticos (Elliot, 1990; Carmo & Ferreira, 1998; Silva, 1996). Este processo implica, então, a pesquisa de novas formas de observação e de análise de dados para que seja possível alterar a consciência social e profissional do professor (Moreira, 2005).

É igualmente importante salientar que esta metodologia possibilita ao professor (investigador) um melhor conhecimento de si próprio e, como tal, das suas dificuldades, o que faz com que se empenhe mais na sua resolução. Além disso, permite que o professor se sinta mais confiante pois, ao analisar os dados observados, será mais fácil implementar uma estratégia para as lacunas que encontrou (Bogdan & Biklen, 1994).

Contudo, a investigação-ação ainda é vista, por parte dos meios académicos, com algum receio devido ao seu carácter flexível e os investigadores não necessitarem, obrigatoriamente, de ter qualquer tipo de formação neste âmbito (Silva, 1996). Mesmo assim, tal como as restantes metodologias de investigação, a I-A exige claramente processos de planeamento, rigor e de sistematização (Bogdan & Biklen, 1994).

O nosso estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa, uma vez que não tivemos a intenção de quantificar os resultados, sendo que o que realmente importa é o significado dos fenómenos educativos (*ibidem*). A investigação qualitativa é indutiva, pois a recolha de dados não é feita para testar hipóteses, pelo contrário, serve para compreender os fenómenos a partir da mesma (Carmo & Ferreira, 1998). Possui uma dinâmica holística, na medida em que o investigador tem a visão geral dos indivíduos, dos grupos e das situações; é naturalista, sendo possível interagir com os sujeitos de forma discreta, sem que essa interação intervenha nas suas ações. Os métodos qualitativos são ainda humanísticos, uma vez que o investigador pretende viver e experienciar o mesmo que os sujeitos da investigação. Relativamente ao processo de análise dos dados, estes deverão ser analisados na sua íntegra, incluindo a descrição dos comportamentos naturais dos indivíduos bem como aquilo que dizem, pois é atribuída uma grande importância à forma como o trabalho se foi processando. Assim, podemos dizer que a investigação qualitativa assume um carácter descritivo, tendo este de ser rigoroso e derivar, como vimos, dos dados recolhidos. Estes dados poderão basear-se em transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos, fotografias e gravações vídeo (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998). O professor (investigador) deverá, pois, assumir um papel ativo, estando atento ao comportamento dos participantes de maneira a facilitar a recolha de dados (Pardal & Correia, 1995).

No presente texto foi apresentada a metodologia de investigação utilizada no nosso estudo (investigação qualitativa com características de investigação-ação). Em suma, pudemos verificar que, nesta metodologia de investigação, defende-se a reflexão de questões sociais ligadas à vida quotidiana. A descrição pormenorizada dos fenómenos observados é crucial, bem como o significado atribuído pelo investigador aos resultados obtidos. Assim, avançamos agora para a apresentação do nosso projeto educativo, começando pelas questões e objetivos de investigação que perseguimos, seguidamente pela descrição das sessões do projeto, e por último, iremos ver os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

2. Questões e objetivos de investigação

O presente estudo tem como principal objetivo compreender de que forma se pode fazer uma sensibilização às línguas, através do quadro interativo e da abordagem de um

conto em suporte digital. Como vimos no capítulo anterior do nosso quadro concetual, o QIM é um recurso tecnológico que, por dispor de múltiplas funcionalidades, permite criar várias situações de ensino interativo, trazendo vantagens para as crianças a nível da atenção, motivação, participação, autonomia, entre outros.

Curiosas com o tipo de trabalho didático que se poderia realizar no pré-escolar com esta ferramenta tecnológica, foi definida a seguinte questão de investigação:

- De que forma podemos sensibilizar à diversidade linguística, no Quadro Interativo, através de uma narrativa?

Juntamente com a nossa colega de grupo, procurámos investigar, através da realização de atividades integrando um conto e diversos jogos, de que modo podíamos promover a sensibilização à diversidade linguística com crianças do pré-escolar. O nosso projeto de investigação-ação foi então conduzido de maneira a perseguir os seguintes objetivos:

- Desenvolver uma consciência linguística através do reconhecimento, identificação e comparação de diferentes línguas;
- Sensibilizar à diversidade linguística através de um conto e de diferentes jogos;
- Fazer contactar as crianças com ferramentas tecnológicas (quadro interativo) e proporcionar a sua manipulação.

Uma vez apresentada a nossa questão de investigação e os nossos objetivos, veremos a seguir a apresentação do nosso projeto educativo.

3. Apresentação do projeto de intervenção

3.1. Inserção curricular da temática

A implementação do nosso projeto teve por base a análise, essencialmente, de dois documentos de orientação curricular: as Metas de Aprendizagem e as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE). As Metas de Aprendizagem pretendem apoiar o trabalho do educador, facultando-lhe um conjunto de finalidades nas diferentes áreas de conteúdo que as crianças deverão concretizar no final da educação pré-escolar. Por sua vez, as OCEPE já não se concentram na previsão das aprendizagens a alcançar. Estas fornecem um conjunto de princípios e de indicações que o educador poderá incluir nas suas práticas para gerir o processo de desenvolvimento das crianças (ME, 1997). O confronto de ambos os documentos permitiu-nos estabelecer os três seguintes campos de atuação: **formação social**, que está diretamente ligada ao trabalho de sensibilização à diversidade (linguística) desenvolvido no projeto didático; **TIC**, devido às atividades realizadas no quadro interativo; e **linguagem oral e abordagem à escrita**, relativamente à abordagem do conto, ao tipo de atividades que programámos, bem como os recursos que utilizámos no decorrer do projeto.

- **Formação social**

Neste campo foram privilegiadas as metas de aprendizagem relacionadas com a manifestação, por parte da criança, de atitudes de respeito pelas culturas, pelos valores e sentimentos do Outro (meta final 26)⁸, assim como o reconhecimento e o respeito pela diversidade de características, independentemente de diferenças físicas, capacidades, género, etnia, cultura, ou religião (meta final 29)⁹. Tivemos ainda em conta a meta final 2, inerente ao domínio da Convivência Democrática/Cidadania, que aponta para o reconhecimento dos laços de pertença a diferentes grupos, que constituem elementos da identidade cultural e social da criança.

⁸ **Domínio: Convivência Democrática/Cidadania**

Meta final 26) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus.

⁹ **Domínio: Solidariedade/Respeito pela Diferença**

Meta final 29) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras.

Como sabemos, o campo da Formação Social, por nós selecionado, diz respeito ao trabalho de sensibilização à diversidade linguística realizado durante o nosso projeto educativo. Ao enumerar as metas de aprendizagem por que nos guiámos, podemos verificar que estas fazem menção à cultura e não às línguas. No entanto, decidimos invocá-las a propósito do projeto, uma vez que a cultura e a língua são indissociáveis uma da outra, tal como vimos no nosso quadro concetual. Também verificámos que a sensibilização precoce à diversidade linguística é de extrema importância para a criança, pois possibilita desenvolver atitudes de respeito e de abertura face às línguas, às culturas e aos povos. Como tal, a vontade de conhecer o Outro, o respeito pelas suas características e a igualdade de oportunidades irão permitir que as crianças vivam como plenos cidadãos (Andrade & Sá, 2009). Só assim será possível “dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas” (ME, 1997, p. 54).

Estes aspetos foram trabalhados com as crianças através de atividades de reconhecimento e comparação de palavras em diferentes línguas, bem como de reflexão sobre as atitudes das personagens do conto abordado. Neste âmbito, foram analisadas algumas questões ligadas à amizade, de modo a dar continuidade ao projeto da educadora do grupo.

- **Linguagem oral e abordagem à escrita**

Este campo contempla dois domínios: oralidade e escrita. No âmbito da linguagem oral, optámos por incluir os aspetos ligados à exploração oral do conto, uma vez que as OCEPE dão ênfase à reprodução e à invenção de histórias, como exemplo de diferentes situações de comunicação a desenvolver com as crianças. Assim sendo, foram propostos vários desafios baseados no (re)conto da história, na previsão e organização de acontecimentos e ainda na resposta a questões de interpretação sobre o que foi ouvido. Também propusemos às crianças que construíssem uma nova história, respeitando a ordem das imagens das personagens, do espaço e do tempo, como iremos ver de forma mais detalhada a seguir.

Julgamos que as atividades acima mencionadas enquadram-se no desenvolvimento da meta final 26¹⁰, em que é suposto a criança fazer perguntas e responder de modo a demonstrar que compreendeu a informação que lhe foi transmitida oralmente; e da meta final 29¹¹, que pressupõe que a criança seja capaz de descrever acontecimentos ou de narrar histórias seguindo uma sequência, tendo em conta as personagens principais. Ambas as metas correspondem ao domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal.

Relativamente à abordagem da escrita, ainda que não tenha sido nosso objetivo tratar as questões ligadas a esta competência no nosso projeto, foram realizadas atividades no QIM com o intuito de enriquecer as experiências das crianças.

Como é sabido, a aprendizagem da escrita (e da leitura) desenvolve-se antes de a criança entrar no ensino formal, dado que esta faz parte da sua vida quotidiana (Mata, 2008). Por essa razão, defende-se que todas as crianças devem ter a oportunidade de vivenciar experiências de tentativas de escrita na educação pré-escolar. A criança deverá reproduzir algumas letras em contexto, ou seja, a partir de palavras que tenham um significado afetivo para elas (Mata, 2008; ME, 1997). Assim, considerando a meta final 18, em que é suposto a criança conhecer o sentido direcional da escrita, e a meta final 20, assumindo que a criança sabe que as letras correspondem a sons, elaborámos algumas atividades de exploração da escrita e de associação fonema/grafema de palavras em diferentes línguas.

• TIC

Segundo as OCEPE, os meios audiovisuais (de que é exemplo o quadro interativo) são considerados um meio de transmissão do saber e da cultura. A criança interpreta-os como um instrumento lúdico e trabalha com os mesmos com satisfação. Já a utilização dos meios informáticos é igualmente importante pois, “a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização [ao] código informático, cada vez mais necessário” (ME, 1997, p. 72). Deste modo,

Domínio: Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

¹⁰ Meta final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

¹¹ Meta final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

proporcionámos às crianças um leque de experiências em torno do quadro interativo, desde a audição e visualização de uma história, à realização de atividades que envolveram o uso de diversas funcionalidades deste recurso tecnológico.

As metas de aprendizagem referentes ao domínio da Segurança, 8¹² e 9¹³, apelam para a importância da participação da criança na definição das regras e comportamentos a adotar quando estamos perante ferramentas tecnológicas, bem como a sua responsabilização no momento em que estas irão ser utilizadas. Assim, a questão da segurança na utilização do quadro interativo tornou-se outra componente que tivemos em conta no campo das TIC, pois as crianças estiveram em contacto direto (e pela primeira vez) com o mesmo.

Também conferimos especial atenção à segurança na utilização da internet, uma vez que esta foi necessária durante o projeto educativo. As OCEPE, por seu turno, fazem alusão à importância de uma educação para os *media* desde o pré-escolar, defendendo a seleção cuidadosa do tipo de material que as crianças irão visualizar, no nosso caso, através da internet (ME, 1997).

Estas questões devem ser tidas em conta, dado que, atualmente, as crianças têm um acesso cada vez maior aos equipamentos tecnológicos, e consequentemente, à internet. É fundamental, então, encontrar soluções adequadas e eficazes para contornar os novos desafios que a internet arrasta consigo. Para isso, é importante o debate entre o educador e as crianças sobre a utilização segura da mesma, bem como a colaboração com equipas que pretendem desenvolver atividades/projetos em torno desta preocupação. Como exemplo, salientamos o trabalho da equipa do CCTIC¹⁴ (Centro de Competência TIC) que tem colaborado com escolas que têm como intenção desenvolver atividades relacionadas com a

Domínio: Segurança

¹² Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança deverá participar na definição de regras, comportamentos e atitudes a adoptar relativamente ao uso dos equipamentos e ferramentas digitais, incluindo regras de respeito pelo trabalho dos outros.

¹³ Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança cuida e responsabiliza-se pela utilização de equipamentos e ferramentas digitais, observando as normas elementares de segurança definidas em grupo (e.g. ligar/desligar computador; cuidado com as tomadas).

¹⁴ CCTIC – Equipa multidisciplinar que se dedica ao desenvolvimento de projetos ligados à inclusão das TIC no processo de ensino/aprendizagem. Cf. <http://www.ua.pt/cctic>.

promoção de uma utilização segura e esclarecida da internet, de modo a prevenir comportamentos de risco associados ao seu uso.

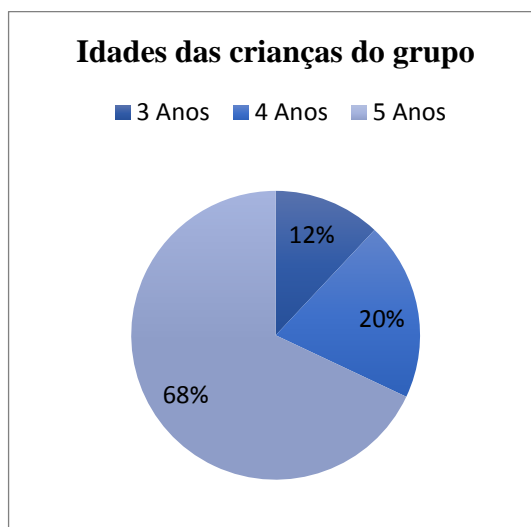
Ainda que no nosso projeto o uso da internet se tenha limitado apenas à reprodução da história “A longa viagem de Tomi”, é importante mencionar que a escolha da mesma foi refletida, de modo a ser apropriada para a visualização e exploração das crianças e inserir-se no projeto curricular da sala, tendo sido trabalhados os valores como a amizade, a entreajuda e o respeito mútuo.

3.2. Caracterização do contexto de intervenção

O nosso projeto de intervenção foi desenvolvido num Jardim de Infância público do Agrupamento de Escolas de Ílhavo, concelho essencialmente caracterizado pelo comércio marítimo, indústria e turismo. Trata-se de um centro escolar novo, bem equipado, que integra a educação pré-escolar, o 1º CEB e ainda disponibiliza o serviço de Atividades de Tempos Livres (ATL). Dado que este projeto decorreu em torno da utilização do quadro interativo, verificámos que o estabelecimento possui quatro quadros interativos para uso estrito das turmas do 3º e 4º anos.

O Jardim de Infância alberga duas salas no rés-do-chão. A sala 1, em que o projeto foi implementado, é composta por um total de 25 crianças, quinze rapazes e dez raparigas, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo que a grande maioria do grupo já completou cinco anos, tal como podemos observar no gráfico 1.

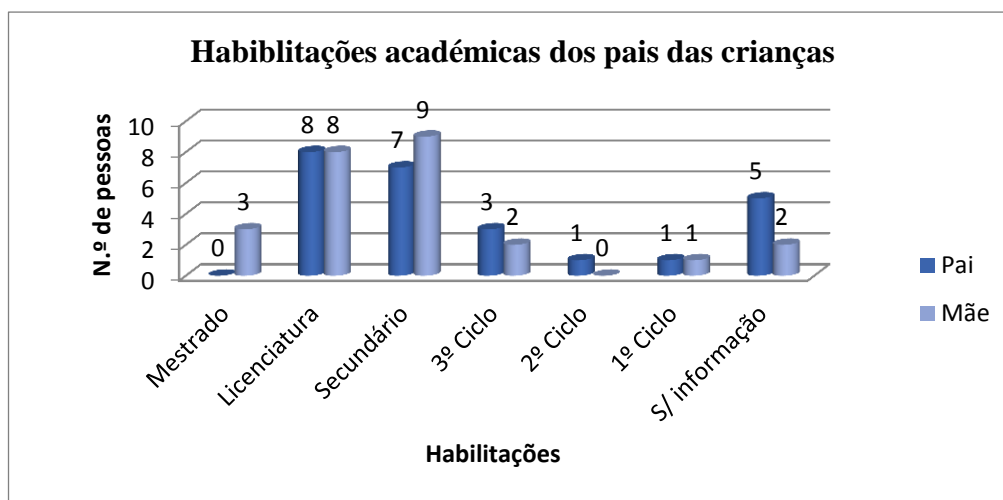
Gráfico 1 – Idades das crianças do grupo



Durante o período de observação no âmbito da PPS A2, durante cerca de três semanas, verificámos que a sala é um espaço que tem como preocupação central o bem-estar das crianças: é acolhedor, apelativo, usufrui de uma boa organização do espaço e disponibiliza às crianças uma oferta diversificada de atividades e de recursos. O período destinado à observação permitiu-nos não só o conhecimento da oferta educativa, como das características do grupo com quem trabalhamos. Desta forma, reparámos que, para além de se tratar de crianças alegres, simpáticas e curiosas, a maioria apresentava algumas dificuldades a nível da participação nas interações.

Tendo em conta que o nosso projeto envolveu as TIC, considerámos relevante analisar o nível socioeconómico e cultural dos pais das crianças, pois estes desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento. Assim, como podemos verificar no gráfico 2, grande parte dos pais possui uma licenciatura e/ou nível secundário e três pais, um mestrado.

Gráfico 2 – Habilitações académicas dos pais das crianças



Para finalizar, importa referir que o agrupamento, no seu projeto educativo, apresenta como princípios a qualidade da educação, a promoção da igualdade de oportunidades, a solidariedade e a cooperação, defendendo também valores como a justiça, a tolerância e a aceitação da diferença. Deste modo, procurámos que o nosso projeto fosse ao encontro destes objetivos, bem como das intenções da educadora em trabalhar a temática dos afetos.

No âmbito das línguas, este projeto deu continuidade ao trabalho realizado com as crianças pelas colegas de curso¹⁵, durante a PPS A1, no 2º semestre do ano letivo anterior.

4. Descrição do projeto de intervenção

O nosso projeto de intervenção didática, intitulado “Viajar com o Tomi pelas línguas” foi concebido em conjunto com a colega de dade. Este foi colocado em prática, como já foi referido anteriormente, com um grupo de 25 crianças, de idades compreendidas entre os três e os cinco anos¹⁶. O projeto teve início no dia 13 de novembro de 2013 e terminou no dia 10 de dezembro do mesmo ano. Teve uma duração de cinco sessões sendo estas realizadas na parte da manhã, uma vez que era o período do dia em que as crianças se encontravam mais concentradas. O tempo das atividades variou conforme a natureza de cada sessão. Assim, para uma melhor perceção do nosso projeto, apresentamos, no quadro 1, o plano global das atividades dinamizadas.

Quadro 1 – Planificação geral das atividades

Planificação global das atividades				
Sessões	Atividades	Línguas	Recursos	Interdisciplinaridade
Sessão I – O que eu já sei sobre as línguas	<ul style="list-style-type: none"> - Dramatização de um teatro de fantoches em que a comunicação entre as personagens se torna impossível, uma vez que uma não conhece a língua da outra. - Diálogo em torno das representações que as crianças manifestam sobre as línguas que falam e as línguas que conhecem; - Reflexão sobre a existência de outras 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Outras línguas sugeridas pelas crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Fantoches - Imagens para o código de línguas - Biografia linguística 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão plástica - Conhecimento do mundo - Formação pessoal e social

¹⁵ O projeto realizado pelas colegas de curso baseou-se na temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural, tendo sido realizadas algumas atividades com as línguas que viriam a ser escolhidas no nosso projeto (português, inglês, espanhol, italiano e francês).

¹⁶ Cf. Gráfico 1.

	<p>línguas para além do português;</p> <p>- Construção da biografia linguística das crianças (línguas que falam e línguas de que já ouviram falar) utilizando o código de imagens pré-estabelecido pelas crianças, em que cada imagem corresponde a uma língua diferente.</p>			
<p>Sessão II</p> <p>– Início da viagem com o Tomi pelas línguas</p>	<p>- Diálogo com as crianças sobre histórias de animais que conhecem e a possibilidade de já terem ouvido histórias em outras línguas;</p> <p>- Audição da primeira parte (2 minutos) da história “A longa viagem de Tomi”, em italiano;</p> <p>- Identificação, por parte das crianças, da língua em que a história foi contada;</p> <p>- Diálogo com as crianças sobre a compreensão que tiveram da história; o que as personagens disseram; o eventual reconhecimento de palavras e quais as personagens pertencentes à história;</p> <p>- Audição e visualização da primeira parte da história, desta vez, em português do Brasil;</p> <p>- Interrupção da história para questionar as crianças sobre o que pensam que está escrito no bilhete que o Tomi deixou aos pais;</p> <p>- Diálogo com as crianças sobre a língua em que foi contada a história e identificação da razão pela qual conseguiram compreender o que foi ouvido;</p>	<p>- Português</p> <p>- Italiano</p>	<p>- QIM</p> <p>- História “A longa viagem de Tomi”</p> <p>- Jogo dos sons dos animais</p> <p>- Ficha de registo</p>	<p>- Expressão plástica</p> <p>- Área de expressão e comunicação</p> <p>- Conhecimento do mundo</p> <p>- Formação pessoal e social</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo de sons dos animais em várias línguas. As crianças deverão arrastar os nomes de cada animal, em várias línguas, para o recipiente correspondente; - Desenho e registo escrito sobre o que as crianças pensam que vai acontecer durante o encontro entre os lobos e o raposo Tomi. 			
Sessão III – Continuação da viagem com o Tomi pelas línguas	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com as crianças sobre o que foi feito na sessão anterior, recordando em que línguas ouviram a história e o que compreenderam da mesma; - Partilha das ideias das crianças sobre o que pensam que vai acontecer ao raposo, no seu encontro com os lobos; - Audição da segunda parte da história “A longa viagem de Tomi”, em espanhol; - Diálogo com as crianças sobre o que compreenderam da história, que palavras foram capazes de reconhecer e se consideram a língua ouvida parecida com a língua que falamos; - Audição da segunda parte da história, em português do Brasil; - Jogo “Descobre o intruso”. Serão apresentadas personagens de histórias diferentes e as crianças deverão circundar as personagens pertencentes à história “A longa viagem de Tomi”; - Jogo das personagens nas diferentes línguas (1). As crianças terão à sua disposição os nomes dos animais da história escritos em italiano e em 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Espanhol - Italiano - Francês 	<ul style="list-style-type: none"> - QIM - História “A longa viagem de Tomi” - Jogo “Descobre o Intruso” - Jogos das personagens da história nas diferentes línguas 	<ul style="list-style-type: none"> - Área de expressão e comunicação - Conhecimento do mundo - Formação pessoal e social

	<p>espanhol. Poderão clicar e ouvir a sua pronúncia e de seguida deverão arrastar as palavras para os recipientes corretos;</p> <p>- Jogo das personagens nas diferentes línguas (2). As crianças irão ouvir os nomes dos animais da história em diferentes línguas e deverão associá-los à língua correspondente.</p>			
<p>Sessão IV – Fim da viagem com o Tomi pelas línguas</p>	<p>- Diálogo com as crianças sobre o que foi feito na sessão anterior, em que línguas ouviram a história e o que compreenderam da mesma;</p> <p>- Audição de excertos da história alternando a língua:</p> <p>1ª Fase (reconhecimento da mudança de língua) – As crianças deverão levantar a raquete assim que se aperceberem da mudança de língua;</p> <p>2ª Fase (identificação de línguas) - As crianças deverão levantar as imagens, que representam cada língua, sempre que reconhecerem a língua ouvida.</p> <p>- Jogo de organização das várias partes da história. As crianças deverão associar as caixas, numeradas de 1 a 6, às seis imagens que representam cada momento da história. Será feita, também, uma reflexão sobre as atitudes das personagens;</p> <p>- Jogo de reconhecimento do título da história. As crianças deverão ouvir os títulos em português, italiano e francês, e</p>	<p>- Português (Brasil)</p> <p>- Espanhol</p> <p>- Italiano</p> <p>- Francês</p> <p>- Romeno</p> <p>- Catalão</p>	<p>- QIM</p> <p>- Excertos da história “ A longa viagem de Tomi”</p> <p>- Raquetes</p> <p>- Imagens correspondentes ao português, italiano e francês</p> <p>- Jogo de reconhecimento do título da história</p> <p>- Jogo de organização do título da história</p> <p>- Atividade de exploração da escrita</p>	<p>- Área de expressão e comunicação</p> <p>- Conhecimento do mundo</p> <p>- Formação pessoal e social</p>

	<p>associá-los à língua correspondente;</p> <p>- Jogo de organização do título da história. Será apresentado o título desordenado em inglês e em português. As crianças deverão organizar as palavras para formar os títulos em ambas as línguas.</p> <p>- Atividade de exploração da escrita. Será apresentada a palavra <i>viagem</i> escrita em inglês, italiano, francês e português e as crianças poderão escrevê-la, copiando.</p>			
<p>Sessão V</p> <p>– O que aprendi sobre as línguas</p>	<p>- Apreciação global do projeto com as crianças: Qual a língua de que mais gostaram de ouvir e porquê? Que línguas gostavam de aprender? O que é que as línguas têm em comum e porquê? O que mais gostaram ao longo do projeto?</p> <p>- Construção de uma nova história a partir da história “A longa viagem de Tomi”. As crianças deverão retirar, aleatoriamente, uma imagem de cada envelope, respeitantes às personagens, espaço e tempo. A história será criada de acordo com a ordem pela qual as imagens surgirem.</p>	<p>- Português</p> <p>- Espanhol</p> <p>- Francês</p> <p>- Italiano</p> <p>- Romeno</p> <p>- Catalão</p> <p>- Inglês</p>	<p>- Envelopes com imagens relativas às personagens, espaço e tempo</p>	<p>- Área de expressão e comunicação</p> <p>- Conhecimento do mundo</p> <p>- Formação pessoal e social</p>

Como é possível verificar através do quadro 1, o projeto baseou-se na abordagem do conto “A longa viagem de Tomi”. Nele, deparamo-nos com diversas atitudes por parte das personagens que revelam valores como a amizade, compreensão, entreajuda e respeito pelo Outro. Por esse motivo, considerámos pertinente trabalhar a partir desta história devido às nossas intenções de promover os valores, como já mencionámos.

De um modo geral, na sessão I, tivemos como intenção fazer o levantamento das ideias das crianças em relação às línguas, ao conceito de língua e às suas funções. A história trabalhada foi repartida por duas sessões, II e III, onde foram também realizados

jogos no QIM. Na sessão IV foram realizadas apenas atividades nesta ferramenta tecnológica. Na última sessão, foi feita uma apreciação global do projeto com as crianças, e por fim, criámos uma nova história a partir do conto do raposo Tomi, como iremos ver mais à frente.

Para a realização deste projeto, é de salientar que tivemos em consideração os interesses das crianças, procurando sempre diversificar as atividades de modo a mantê-las motivadas. Relativamente à utilização do QIM, foi nossa intenção fazer uso das três modalidades apontadas na literatura, conforme podemos verificar no capítulo anterior: a visual, auditiva e tátil. As línguas abordadas foram o português, inglês, espanhol, italiano, francês, romeno e catalão, embora as duas últimas tivessem apenas estado presentes de forma muito esporádica, em comparação com as restantes.

Uma vez que nenhuma criança do grupo havia experienciado o QIM anteriormente, decidimos incluir as 25 crianças no projeto. Como já referimos, o Centro Escolar possui quatro quadros interativos para cada turma dos 3º e 4º anos, tendo-nos sido disponibilizada, sempre que necessário, uma sala ocupada por uma turma do 3º ano.

No entanto, as atividades que envolviam o contacto direto com o QIM revelaram-se difíceis de gerir por se tratar de um grupo grande de crianças pequenas, numa sala de aula. Por esse motivo, e sempre com a intenção de promover igualdade de oportunidades às crianças de vivenciarem esta experiência, formámos três grupos: o Grupo Amarelo, o Grupo Verde e o Grupo Azul, sendo dois grupos formados por oito e um grupo por nove crianças. Optámos, também, por cores e não por números ou letras de forma a evitar que estas fizessem comparações de ordem. A estratégia de formar grupos para a realização das atividades no QIM permitiu que as crianças, por serem em menor número, estivessem mais concentradas e motivadas, podendo participar mais ativamente, com menos conflitos entre elas. Assim, enquanto um grupo realizava os jogos no quadro interativo, os restantes dois grupos realizavam os mesmos jogos, mas com materiais manipuláveis.

Cada grupo teve a oportunidade de participar em uma sessão de atividades que envolvesse o contacto direto com o QIM. Deste modo, as 25 crianças estiveram reunidas, na sua globalidade, na primeira e na última sessão e também nas sessões II e III, durante os momentos da audição, visualização e interpretação da história, sendo posteriormente divididas em grupos para a realização das atividades no QIM, tal como referimos.

Por fim, importa referir que todo o material utilizado no presente projeto, quer para o quadro interativo, quer para os jogos com material manipulável, foi construído por nós, excetuando alguns recursos como a história, imagens e onomatopeias de alguns animais.

Explicitado o projeto de uma forma geral, avançamos agora para a apresentação das sessões de uma forma mais detalhada. Salientamos que esta descrição colocará maior enfoque nas atividades realizadas no QIM.

4.1. Sessão I – O que eu já sei sobre as línguas

Para dar início ao projeto, a primeira sessão começou com uma dramatização de fantoches de dedo (cf. Figura 2) em que duas personagens tentavam comunicar mas cada uma falava apenas a sua língua, português ou inglês. Após algumas tentativas, ambas perceberam que não era possível comunicar verbalmente pois não conseguiam compreender a língua do Outro. Com este pequeno teatro, pretendemos levar as crianças a refletir sobre a existência e a importância de conhecer várias línguas, para além do português, estimulando ainda a curiosidade face às mesmas.

De seguida, estabelecemos um diálogo perguntando se foram capazes de compreender o que as personagens tinham dito; quais as línguas que falavam; o que pensavam que era uma língua; para que serviam as línguas e por que eram importantes; por que razão pensavam que as pessoas falavam línguas diferentes; e, por fim, foi pedido às crianças que partilhassem connosco algumas palavras em outras línguas que conhecessem.

Após a troca de algumas palavras em diferentes línguas, perguntámos quais as línguas que gostariam de trabalhar no nosso projeto. Para isso, foram apresentados cartões com imagens e com nomes de algumas línguas,



Figura 2 – Teatro de fantoches



Figura 3 – Línguas escolhidas para trabalhar no projeto

tendo as crianças escolhido o português, espanhol, francês, inglês e italiano. Posteriormente, fizeram a associação entre a imagem e a língua, explicando os motivos da sua escolha, passando essas imagens a representar as principais línguas a serem trabalhadas ao longo do projeto¹⁷ (cf. Figura 3).

Para concluir a primeira sessão, as crianças elaboraram a sua biografia linguística (cf. Anexo 2). Estas tiveram à sua disposição as imagens correspondentes às línguas que escolheram, incluindo duas imagens adicionais, caso pretendessem colocar outra(s) língua(s) no seu trabalho. As imagens foram recortadas e coladas no espaço correspondente às línguas que as crianças falam e às línguas que conhecem.

4.2. Sessão II – Início da viagem com o Tomi pelas línguas

Esta sessão iniciou-se com um diálogo com as crianças sobre o que foi feito na sessão anterior. Questionámos também que histórias de animais conheciam e, após a partilha de algumas ideias, colocámos, no QIM, a história “A grande viagem de Tomi” (cf. Figura 4).

Esta foi ouvida e visualizada cerca de dois minutos, em italiano, com o intuito de fazer com que as crianças se



Figura 4 – Audição e visualização da história

apercebessem de que não estavam a ouvir a história em português. Assim, esta foi interrompida para que as crianças pudessem dizer em que língua a história estava a ser contada; o que tinham conseguido compreender; quais as palavras que identificaram e qual era a personagem que entrava nessa parte. Estas questões foram colocadas com o objetivo de verificarmos se as crianças eram capazes de se aperceber da presença de uma língua diferente e de a identificar.

De seguida, colocámos novamente a história desde o princípio, agora em português do Brasil, até ao momento em que o Tomi, a personagem principal, se preparava para

¹⁷ Não foi nosso objetivo usar as bandeiras para designar as línguas uma vez que uma língua pode ser falada em vários países. Pretendemos antes procurar imagens do universo afetivo das crianças para que pudessem fazer essa associação.

deixar um bilhete à família, tendo questionado as crianças sobre o que pensavam que o raposo teria escrito à família. Voltámos a colocar a história, mas desta vez a partir do momento da sua interrupção até ao final da primeira parte, respeitante ao encontro entre o raposo Tomi e os lobos. Foi explicado às crianças que iríamos visualizar a última parte da história na sessão seguinte. Perguntámos, também, se sabiam em que língua a ouviram e por que razão a conseguiram compreender, de modo a verificarmos se as crianças foram capazes de reconhecer a língua portuguesa (na sua diversidade) e que foi devido ao uso da mesma que conseguiram compreender a história.

Nesta sessão foi a vez do Grupo Amarelo realizar as atividades no QIM. Recordámos, junto das crianças, quais os animais que estavam presentes na história (raposo Tomi, coruja, lebre e lobos) e pedimos para tentarem reproduzir os sons correspondentes a cada um. De

seguida, avançámos para um jogo¹⁸ que também contemplava animais (galo, gato, cão, pássaro, porco e vaca). Na parte inferior da tela (cf. Figura 5) podíamos encontrar escritas as onomatopeias correspondentes às onomatopeias dos vários animais em português, inglês e francês. Cada criança clicou numa palavra à sua escolha para ouvir o respetivo som, arrastando-a depois para a caixa do animal correspondente. Se a palavra não pertencesse ao animal a que foi associada, esta retornava para o local onde se encontrava anteriormente.

Relativamente à realização do mesmo jogo com os materiais manipuláveis, em que os grupos Azul e Verde participaram, as crianças tiveram à sua disposição cartões com as imagens dos animais já referidos, bem como cartões com as palavras relativas aos seus sons. As imagens dos animais já se encontravam previamente coladas num cartaz e as

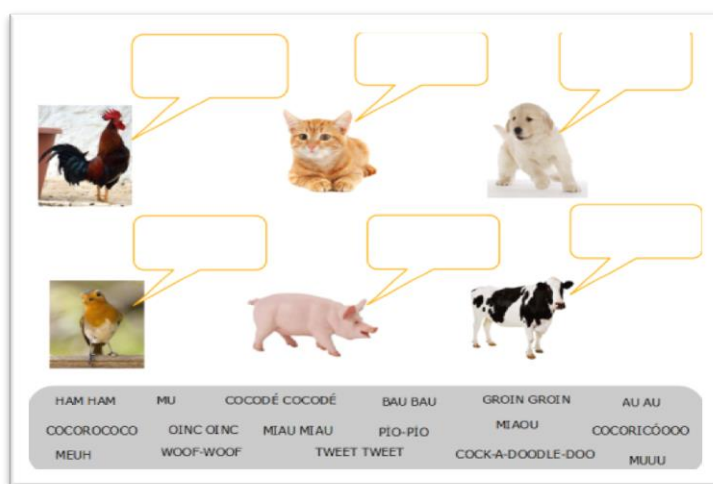


Figura 5 – Jogo de identificação de onomatopeias nas várias línguas

¹⁸ Como já foi referido, todos os jogos no QIM foram construídos por nós. Para este jogo em específico, foram adaptados materiais como as imagens dos animais e algumas onomatopeias, retiradas de <http://www.mdig.com.br/index.php?itemid=28891>, sendo que as restantes onomatopeias foram produzidas por nós.

crianças, ao ouvirem as onomatopeias, através do computador, afixaram as palavras ao lado das imagens correspondentes.

Após a realização da atividade com os três grupos, cada criança elaborou o registro gráfico sobre as suas expectativas em relação ao encontro do raposo Tomi com os lobos e realizou, também, a avaliação da sessão.

4.3. Sessão III – Continuação da viagem com o Tomi pelas línguas

Iniciámos a terceira sessão do nosso projeto recordando a primeira parte da história “A longa viagem de Tomi”. As crianças puderam referir as línguas em que a tinham ouvido; por que razão conseguiram compreender o português do Brasil e o italiano não; o que se lembravam da história; quais eram as suas personagens e em que ponto de situação ficou a última parte a que assistimos. Para além disso, as crianças relembrou as suas expectativas relativamente ao que teria acontecido ao Tomi no seu encontro com os lobos e ouviram e visualizaram a última parte da história em espanhol. De seguida, confrontaram as suas ideias prévias com o que realmente aconteceu, enumeraram as palavras que tinham conseguido compreender, identificaram a língua em que a história foi contada e, por fim, reviram a última parte da história em português do Brasil, tendo feito o reconto da história completa.

Prosseguimos para a realização dos jogos no QIM, sendo atribuída a vez ao Grupo Azul. No primeiro jogo, “Descobre o intruso” (cf. Figura 6), cada criança circundou uma imagem que considerava pertencer à história do raposo Tomi. Para verificar se a sua resposta estava correta, era necessário deslizar a lupa sobre a imagem escolhida. Se surgisse um desenho



Figura 6 – Jogo “Descobre o intruso”

animado a sorrir, significava que a resposta estava correta. Caso contrário, se surgisse um desenho animado com a expressão de tristeza, a personagem não pertencia à história.

No segundo jogo (cf. Figura 7), era pedido para as crianças colocarem nos recipientes, as palavras escritas em português, espanhol e italiano, correspondentes ao nome de cada animal presente no jogo – raposo Tomi, coruja, lebre, lobo e urso. Para ouvirem o registo oral de cada palavra, bastava clicar sobre a mesma e, se esta regressasse ao seu local, significava que não correspondia à personagem a que fora associada.

Por último, as crianças realizaram um jogo (cf. Figura 8) em que era pedido para arrastarem as palavras *lebre*, *coruja* e *raposo* para o recipiente relativo à língua em que estas estavam escritas (português, italiano e espanhol). Mais uma vez, era possível clicar sobre as palavras para ouvirem o seu registo oral e, se estas retornassem, significava que não pertenciam à língua a que as crianças as associaram.

Os grupos Amarelo e Verde também realizaram o mesmo tipo de jogos com material manipulável, como sabemos. No primeiro jogo, as crianças apenas separaram as imagens que pertenciam à nossa história das que não pertenciam. No segundo, colocaram ao lado da imagem de cada um dos animais os cartões correspondentes ao seu nome nas diferentes línguas. O último jogo procedeu-se da mesma forma que o anterior, tendo as crianças colocado ao lado de cada imagem relativa ao português, ao espanhol e ao italiano, as palavras *lebre*, *coruja* e *raposo*, escritas na língua correspondente. No que se refere aos dois últimos jogos, as crianças ouviram o seu registo oral através do computador. Por fim, os três grupos fizeram a avaliação da sessão.

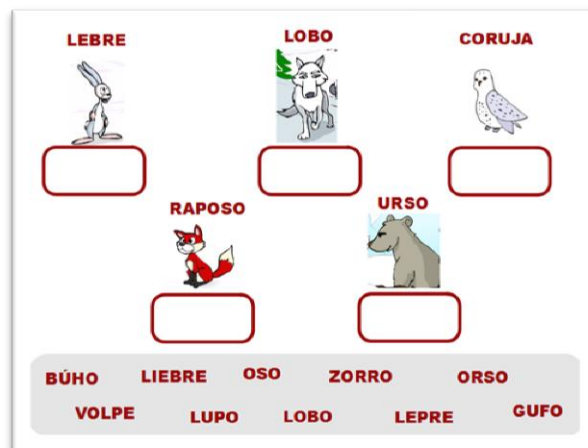


Figura 7 – Jogo de associação de palavras nas diferentes línguas às imagens correspondentes



Figura 8 – Jogo de associação de palavras às línguas correspondentes

4.4. Sessão IV – Fim da viagem com o Tomi pelas línguas

Tal como referimos anteriormente, a história “A longa viagem de Tomi” foi repartida pelas sessões II e III. Deste modo, na sessão IV apenas foram realizados jogos no QIM, sendo a vez do Gupo Verde participar, o único grupo que ainda não havia estado numa sessão de contacto direto com este equipamento.

Na nossa primeira proposta, de reconhecimento de línguas, as crianças ouviram uma parte da história em que cada excerto se encontrava numa língua diferente (português, espanhol, italiano, francês, romeno e catalão), tendo as crianças de levantar as raquetes, distribuídas previamente, sempre que se apercebessem da mudança de língua.

Seguindo a mesma sequência, as crianças realizaram uma segunda atividade, de identificação de línguas, em que foram ouvidos novamente excertos da história, mas agora em português, italiano, romeno e francês. As raquetes foram substituídas pelas imagens correspondentes apenas ao português, italiano e francês. Neste jogo, pretendíamos que as crianças levantassem as imagens relativas às línguas que estavam a ouvir. Optámos por introduzir o romeno, em específico, com o intuito de as crianças se aperceberem de que esta língua não correspondia a nenhuma das três imagens que possuíam.

Realizadas estas atividades, passámos para os jogos que envolviam o contacto direto com o QIM. No primeiro jogo (cf. Figura 9), era pedido que as crianças ordenassem os seis momentos da história arrastando as caixas, numeradas de 1 a 6, para cada imagem. Para relembrarem os vários episódios, era possível clicar nas imagens e visualizarem o respetivo



Figura 9 – Jogo de organização das partes da história

excerto da história, assim como clicar nas caixas numeradas e ouvirem a parte correspondente. Caso a caixa retornasse, significava que esta não dizia respeito à parte da história que a criança escolhera. Por fim, era pedido às crianças que refletissem sobre os sentimentos, atitudes e comportamentos que as personagens experimentavam, sempre que era ordenado uma parte do conto.

No segundo jogo (cf. Figura 10) pretendia-se a correspondência entre o título da história e as línguas em que este se encontrava escrito (português, italiano e francês). As crianças puderam clicar no título para ouvirem o seu registo oral e, posteriormente, associá-lo à língua através de uma linha desenhada com a caneta do QIM.

De seguida, as crianças realizaram um jogo (cf. Figura 11) em que era pedido para organizar as palavras do título da história, em português e em inglês. Como as crianças sentiram dificuldades nesta atividade, propusemos que separassem, para um lado, as palavras em português, e para o outro, as palavras em inglês. Depois de organizarem os títulos refletimos sobre as diferenças e semelhanças existentes entre as palavras nas duas línguas.

A última atividade realizada no QIM (cf. Figura 12) contemplou a escrita. Assim, as crianças observaram a palavra *viagem* escrita em português, inglês, francês e italiano, copiando-a para os espaços abaixo. Esta atividade teve como objetivos a exploração da escrita num suporte diferente, bem como a capacidade de reprodução de palavras obedecendo à direccionalidade da escrita.



Figura 10 – Jogo de associação de títulos às línguas correspondentes

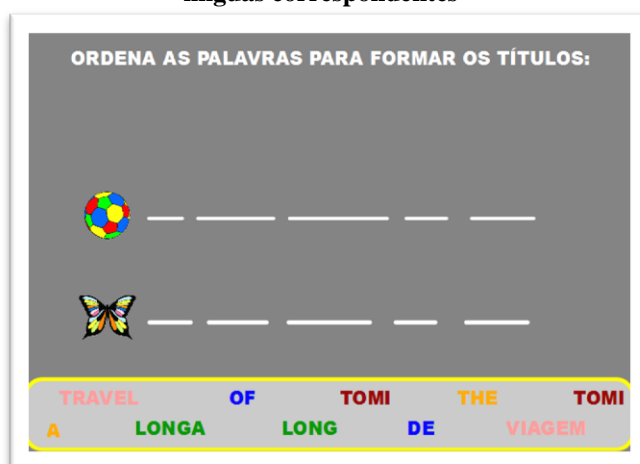


Figura 11 – Jogo de organização de títulos em duas línguas

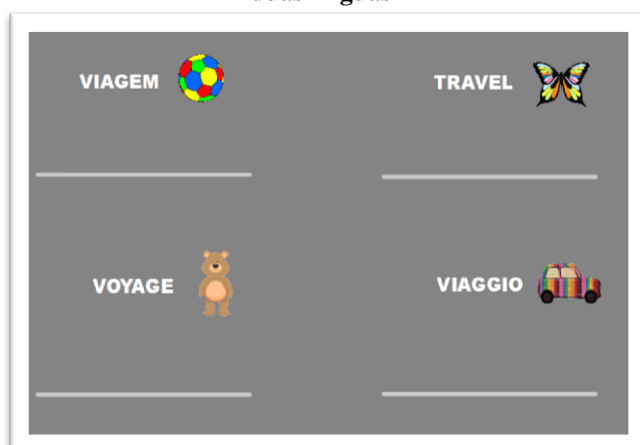


Figura 12 – Atividade de exploração da escrita

Relativamente aos jogos com os materiais manipuláveis, foram realizados apenas três dos que estiveram presentes no QIM. No jogo de organização das várias partes da história, as crianças associaram os cartões com imagens respeitantes a cada parte da narrativa aos cartões com os numerais ordinais, dispendo-os na mesa por ordem de acontecimentos. Posteriormente, foi realizado o jogo de associação dos títulos em português, inglês e francês, tendo as crianças colocado cada cartão com o título em cima da imagem que representava a língua em que o mesmo estava escrito. Por último, as crianças organizaram as palavras do título da história, tendo à disposição vários cartões com as palavras do título em português e em inglês.

4.5. Sessão V – O que eu aprendi sobre as línguas

Na última sessão, começámos por estabelecer um diálogo com as crianças de maneira a fazer uma apreciação global do projeto, questionando quais as línguas de que mais gostaram; quais as línguas que gostavam de aprender; quais as atividades de que mais gostaram e as de que menos gostaram, pedindo sempre a justificação dos seus motivos. Para verificar as conceções que as crianças adquiriram sobre as línguas, após a implementação do projeto, pedimos que nos explicassem o que era uma língua, qual a sua importância e quais as suas funções (“para que servem”).

Seguidamente, foi feito o reconto global da história “A longa viagem de Tomi” com todo o grupo.

Por último, foi proposto às crianças que construíssem uma nova narrativa a partir da história trabalhada durante o projeto. Para tal, foram apresentados três envelopes: um primeiro, com imagens inerentes às personagens da história; um segundo, com figuras de vários espaços (alguns pertencentes à história e outros selecionados por nós); e um terceiro, com imagens das quatro estações do ano. Pedimos a uma criança, de cada vez, que retirasse aleatoriamente uma imagem de um dos envelopes e



Figura 13 – Criança a dispor as imagens da história pela ordem do sorteio

a mostrasse aos pares. Esta foi afixada no cavalete de forma a que todo o grupo conseguisse visualizar a ordem pela qual as imagens estavam a surgir (cf. Figura 13). Este processo foi repetido até se esgotarem todas as imagens dos três envelopes. A história foi então criada de acordo com a ordem pela qual cada grupo de imagens (personagem, espaço e tempo) saiu. O raposo deixou de ser a personagem principal da nova narrativa, dando lugar à lebre, a primeira imagem a sair do envelope das personagens.

5. Instrumentos de recolha de dados

Neste estudo, pretendemos investigar, como já mencionámos, de que forma podemos sensibilizar à diversidade linguística, no quadro interativo, através da abordagem de uma narrativa. Para tal, foi nosso objetivo recolher dados que nos ajudassem a dar resposta à questão de investigação. Assim, no texto que se segue, passamos a apresentar os instrumentos de que nos munimos para a recolha de dados.

O investigador, neste caso, o professor, poderá optar por várias técnicas de recolha de dados, devendo respeitar sempre a forma como esses dados foram registados (Carmo & Ferreira, 1998).

Entre as várias técnicas utilizadas destacamos, em primeiro lugar, a observação. Tuckman (2000) defende que se deve observar essencialmente o acontecimento que está a ocorrer em plena ação. No entanto, observar não se trata do simples ato de olhar, mas sim de olhar com vista à obtenção de informação que, posteriormente, será registada e analisada.

Dos vários tipos de observação existentes, optámos pela observação direta. Este tipo de observação é de carácter mais visual, permitindo que o professor (investigador) recolha e registe os dados, nomeadamente os comportamentos dos indivíduos, no momento da sua ocorrência, sem qualquer interferência (Quivy & Campenhoudt, 1992; Peretz, 2000, in Ribeirinho, 2005). Contudo, a observação direta possui algumas limitações. Segundo Sá (2007), poderá ser impossível o professor (investigador) registar o que foi observado, uma vez que acaba por desempenhar duas funções: a de investigar e a de implementar o seu projeto. Este aspeto acaba por não lhe permitir fazer registos no momento imediato, impedindo que o professor seja capaz de se lembrar de tudo o que observou e, como tal, de não ter retido comportamentos que poderiam ser importantes para a futura análise. Neste

sentido, o professor poderá até sentir dificuldades na interpretação das observações que efetuou.

Por estas razões considerámos importante articular a observação direta com outras técnicas ligadas à observação, nomeadamente, videogravação. De acordo com McNiff (2002), este método possibilita a captura de pormenores que poderão passar despercebidos na observação direta. De facto, podemos afirmar que a videogravação foi uma das técnicas que mais nos apoiou no momento da análise dos dados. Reparámos que ao visualizar os vídeos foi-nos possível detetar expressões e reações por parte das crianças que, através da observação direta, nos passaram despercebidas. A videogravação permitiu-nos fazer repetir vários episódios. Assim, ao procedermos a uma análise mais cuidadosa, foi possível obter uma maior precisão na interpretação dos fenómenos observados.

As notas de campo também foram uma ferramenta de que nos munimos. Estas dizem respeito ao nível pessoal do investigador, uma vez que é possível registar não só o que observamos, como registar os fenómenos a que atribuímos mais significado (ou o significado que atribuímos aos fenómenos).

Outro método que utilizámos foi o inquérito por questionário. Para Tuckman (2000), os questionários servem para “transformar em dados informação diretamente comunicada por uma pessoa” (p. 307). O autor vai mais longe dizendo que este permite aceder ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa” (*ibidem*). Como tal, este tipo de ferramenta possibilita a obtenção de dados diretamente de um informante, permitindo verificar aquilo que o mesmo sabe, o que pensa, o que gosta e o que não gosta.

No nosso estudo foi realizado um inquérito por questionário à orientadora cooperante com o objetivo de recolher o seu parecer sobre o nosso projeto, a nível do seu valor educativo para as crianças.

Por último, recorreremos às fichas de registo realizadas pelas crianças, o que nos possibilitou a verificação das aprendizagens que as mesmas efetuaram em cada sessão.

Após a descrição do projeto, prosseguimos para o capítulo seguinte, que contempla a apresentação e a análise dos dados recolhidos ao longo do nosso estudo.

Capítulo 4

Apresentação e análise dos dados

1. Metodologia de análise de dados

Tendo, no capítulo anterior, explicitado a metodologia de investigação utilizada neste estudo, assim como o nosso projeto de intervenção educativa, apresentamos, neste capítulo, a análise dos dados recolhidos, por forma a conseguir responder às questões de investigação anteriormente referidas.

Visto que privilegiámos, no nosso estudo, uma metodologia de investigação qualitativa, a técnica de análise de dados por que optámos foi a análise de conteúdo. A análise de conteúdo consiste numa técnica de investigação que permite efetuar descrições de forma objetiva e sistemática (Carmo & Ferreira, 1998). Segundo Bardin (1988), esta pode ser entendida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que, através da obtenção de indicadores, torna possível retirar conclusões a partir dos dados recolhidos.

A análise de conteúdo deverá ser objetiva, procurando cumprir determinadas regras, bem como instruções claras e precisas para que diferentes investigadores possam alcançar os mesmos resultados; e sistemática, pois todo o conteúdo deverá estar organizado em categorias, previamente definidas, em função dos objetivos que o investigador pretende perseguir (Carmo & Ferreira, 1998).

Para efetuar uma análise de conteúdo, é necessário percorrer etapas como: a definição dos objetivos do estudo; a construção de um quadro teórico de referência; a seleção dos documentos que irão ser analisados; a definição de categorias assim como de unidades de análise e, por fim, proceder à interpretação dos resultados (*ibidem*).

As categorias podem ser vistas como “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado” (Grawitz, 1993, in Carmo & Ferreira, 1998). Estas devem ser exaustivas, tendo o investigador de integrar, nas categorias, todo o conteúdo analisado; exclusivas, na medida em que os mesmos dados devem pertencer apenas a uma categoria; objetivas, pois cada categoria deverá ser explicitada de forma clara e não ambígua, de modo a que o conteúdo seja interpretado da mesma forma, por diferentes pessoas; e pertinentes, uma vez que devem estar interligadas com os objetivos e com o conteúdo a ser classificado (Carmo & Ferreira, 1998).

Deste modo, as categorias permitem agrupar unidades de registo, designadas por “unidade de significação a codificar” (Coutinho, 2011, p. 194). A codificação, ou seleção, permite que o investigador conheça o conteúdo dos seus dados. Por outras palavras, a

codificação consiste na seleção da informação mais pertinente dos dados, possibilitando uma recolha mais rápida da informação que se pretende obter (*ibidem*).

Como vimos no capítulo anterior, pretendemos, neste trabalho, investigar de que forma podemos sensibilizar à diversidade linguística, no QIM, através da abordagem de um conto. Para tal, concebemos e desenvolvemos um projeto que teve como base a história “A longa viagem de Tomi”, tendo este sido projetado no quadro interativo e ouvido nas línguas¹⁹ envolvidas.

Recolhemos dados através de diversos instrumentos como as notas de campo, os registos de videogravação, o inquérito por questionário, assim como trabalhos realizados pelas crianças. Desta forma, definimos três categorias de análise, para este estudo em específico: **(C.1) educação para a diversidade linguística**, **(C.2) abordagem ao conto** e **(C.3) educação tecnológica**. Para cada categoria criámos várias subcategorias de forma a facilitar o processo de análise dos dados recolhidos.

Assim, a primeira categoria, educação para a diversidade linguística, foi dividida em três subcategorias: **(C.1.1) reconhecimento da diversidade linguística**, **(C.1.2) reconhecimento de diferenças e semelhanças entre línguas**, e **(C.1.3) reconhecimento das funções das línguas**. Nesta categoria pretendemos analisar as capacidades de SDL, nomeadamente, a nível da identificação de línguas e da comparação de enunciados, escritos e orais, em diferentes línguas, bem como o reconhecimento das funções das línguas.

Relativamente à categoria abordagem ao conto, definimos três subcategorias: **(C.2.1) receção da narrativa**, **(C.2.2) produção de uma nova narrativa** e **(C.2.3) domínio da escrita**. Aqui, pretendemos verificar se as crianças seriam capazes de compreender o enredo de uma história apresentada em vídeo, identificando os sentimentos e/ou valores associados, assim como de produzir uma nova narrativa, obedecendo a uma sequência lógica. Também foi nossa intenção proporcionar às crianças oportunidades de exploração da escrita, tal como o previsto nas OCEPE (cf. ME, 1997, pp. 69-70), tendo-se verificado a reprodução da escrita de algumas palavras em contexto, de modo a respeitar a direccionalidade da escrita.

Por fim, a categoria referente à educação tecnológica foi dividida em duas subcategorias, sendo estas: **(C.3.1) domínio cognitivo e psicomotor** e **(C.3.2) domínio**

¹⁹ Línguas envolvidas no projeto: português do Brasil; inglês, espanhol; francês; italiano; romeno e catalão.

socioafetivo. Nesta categoria tivemos como objetivo compreender de que forma as crianças aderiram afetivamente e se envolveram nas atividades realizadas no QIM, e quais as aprendizagens que construíram.

No quadro 2, apresentamos, agora, as categorias do nosso estudo, assim como as respectivas unidades de registo.

Quadro 2 - Categorias de análise e unidades de registo

Categorias	Subcategorias	Descrição
C.1 Educação para a diversidade linguística	C.1.1 Reconhecimento da diversidade linguística	Unidades de registo que demonstram que as crianças conseguem identificar diferentes línguas trabalhadas no projeto.
	C.1.2 Reconhecimento de diferenças e semelhanças das línguas	Unidades de registo que revelam a capacidade da criança em distinguir línguas diferentes da sua, estabelecendo comparações entre elas, pela observação/análise de alguns enunciados orais e escritos.
	C.1.3 Reconhecimento das funções das línguas	Unidades de registo que evidenciam que as crianças são capazes de refletir, expondo as suas ideias, sobre as funções das línguas, tais como a função instrumental; interacional; expressiva; representativa; imaginativa e/ou heurística.
C.2 Abordagem ao conto	C.2.1 Receção da narrativa	Unidades de registo que demonstram que as crianças são capazes de compreender o enredo de uma história vista e ouvida contar no QIM, de identificar as personagens e momentos da história, reconhecendo ainda valores como a amizade, a entajuda, o respeito pelo Outro.
	C.2.2 Produção de uma nova narrativa	Unidades de registo que evidenciam que as crianças são capazes de construir uma história que assegure a coerência e a coesão textual, bem como de incluir aspetos ligados aos sentimentos e valores.
	C.2.3 Domínio da escrita	Unidades de registo que revelam que as crianças são capazes de reproduzir palavras escritas, mostrando, também, que conhecem o sentido direccional da escrita.
C.3 Educação tecnológica	C.3.1 Domínio cognitivo e psicomotor	Unidades de registo que permitem verificar se as crianças adquiriram destrezas e conhecimentos acerca da manipulação e funcionalidades do QIM.
	C.3.2 Domínio socioafetivo	Unidades de registo que revelam o gosto e a adesão afetiva, por parte das crianças, em relação às atividades de SDL realizadas no QIM, bem como o tipo de socialização que ocorreu durante as mesmas.

2. Análise e discussão dos resultados

Antes de avançarmos para a descrição dos dados recolhidos, é importante lembrar que, devido à impossibilidade de trabalhar com o grupo de 25 crianças, em simultâneo,

durante a realização das atividades no QIM, este foi dividido em dois grupos de 8 crianças e um grupo de 9. Procurámos que todos os grupos englobassem, pelo menos, uma criança de três, uma de quatro e outra de cinco anos de idade, de modo a podermos efetuar comparações a nível de capacidades/comportamentos nos diversos jogos. Tendo em conta que foram realizadas três sessões com o QIM, todos os grupos beneficiaram de uma sessão com atividades realizadas nesse equipamento, enquanto os restantes dois grupos realizavam os mesmos jogos, mas em material manipulável. No entanto, o grupo, na sua íntegra, esteve sempre presente nos momentos da audição, visualização e interpretação da história. Relembramos, por último, que o anonimato das crianças foi protegido tendo estas sido identificadas com as iniciais do seu primeiro e último nome e os rostos desfocados nas figuras apresentadas.

.1. Educação para a diversidade linguística

2.1.1. Reconhecimento da diversidade linguística

Nesta subcategoria, pretendemos analisar os dados que permitem verificar se as crianças foram capazes de identificar as diferentes línguas abordadas ao longo das sessões. Para tal, foram recolhidos dados das interações das crianças como palavras e expressões, retiradas dos registos de videogravação, a biografia linguística realizada, em conjugação com as nossas notas de campo.

Na sessão I, após a dramatização de um pequeno teatro de fantoches, verificámos que as crianças foram capazes de identificar, sem qualquer dificuldade, que havia mais do que uma língua no diálogo, e que as línguas ouvidas eram o português e o inglês, tal como podemos ver no seguinte excerto.

IR: *Porque uma estava a falar português e a outra não.*

EE: *Então em que língua a outra personagem estava a falar, sabem?*

VCS: *Inglês.*

Ao questionar as crianças sobre que outras línguas conheciam, obtivemos respostas como: o espanhol, o francês, o italiano e por fim, uma única criança referiu o alemão.

Através da análise da biografia linguística, vimos que o grupo foi capaz de fazer a distinção entre a(s) língua(s) que falam e a(s) língua(s) que conhecem. Todas as crianças identificaram o português como sendo a única língua que falam, com a exceção da criança IR, que acrescentou o inglês. Relativamente à segunda tarefa, em que era pedido às crianças que colocassem as imagens correspondentes às línguas que conhecem, verificámos que a maioria do grupo, identificou todas as línguas enumeradas na sessão, o inglês, o espanhol, o italiano e o francês.

Na sessão II, as crianças viram e ouviram, no vídeo projetado no QIM, uma parte da história “A longa viagem de Tomi”, em italiano. Reparámos que grande parte do grupo sentiu dificuldades em reconhecer a língua, tendo feito referência, principalmente, ao espanhol, com a exceção da criança TN que referiu o inglês. No entanto, as crianças conseguiram verificar que a língua ouvida não era o português e a criança GF concluiu que era o italiano, que estávamos a ouvir. Julgamos que a razão pela qual referiram, maioritariamente, o espanhol, se deveu não só ao facto de serem línguas parecidas, como também por tratar-se, possivelmente, de uma das línguas com que as crianças estabelecem mais contacto.

O excerto abaixo reproduz o diálogo com as crianças após ouvirem e visualizarem a história em português, demonstrando como foram capazes de identificar a língua e, inclusive, que esta não se tratava do português que falamos em Portugal.

BC: *Eu percebi tudo.*

EE: *Porque é que conseguiste perceber tudo?*

IR: *Porque estava em português.*

EE: *Mas é o português que habitualmente falamos?*

VCS: *Não.*

BC: *Não,/ é o brasileiro.*

EE: *Está certo, BC, mas dizemos português do Brasil, está bem?*

No início da sessão III questionámos o grupo sobre que línguas tinha ouvido na sessão anterior. Através dos nossos registos de videogravação e das notas de campo, constatámos que as crianças se lembraram facilmente do português e do italiano. Contudo, algumas crianças ainda referiram o espanhol. Nesta sessão, as crianças ouviram a última

parte da história do raposo em espanhol. Mas, ainda assim, reparámos que sentiram dificuldades no momento da identificação da língua, tendo algumas crianças apontado para o francês e outras para o italiano. Apenas a criança GF percebeu que a língua ouvida era o espanhol.

Durante a passagem da história em português, verificámos que as crianças conseguiram identificar imediatamente a língua ouvida, tendo utilizado expressões como: *“isto parece em português”* (BC), *“é em português do Brasil”* (TN) – mais uma vez podemos ver que uma criança conseguiu identificar a variação do português.

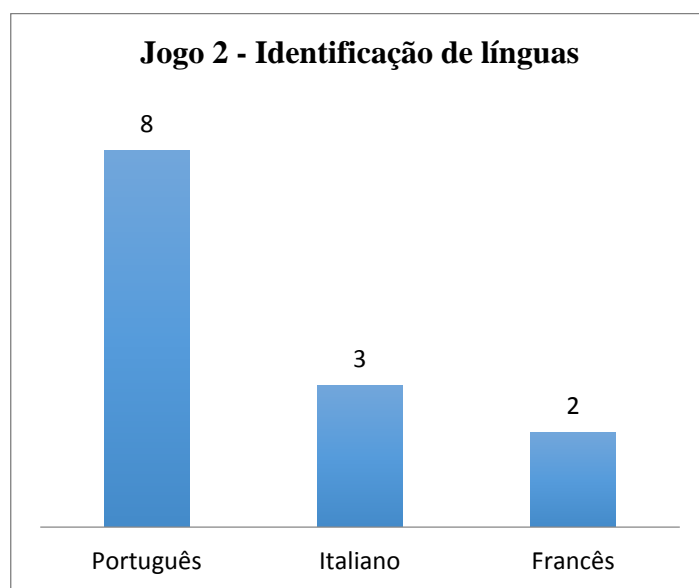
Na sessão IV foi pedido novamente às crianças que relembassem as línguas abordadas anteriormente, tendo elas enumerado o português, o francês, o italiano e o espanhol. É de notar, assim, que o hábito de confundir estas duas últimas línguas se foi tornando cada vez menos comum, à medida que ouviam vários registos orais nestas línguas, ao longo das sessões.

De seguida, foi realizado o jogo das raquetes, relativo à identificação de línguas²⁰. Tal como foi descrito no capítulo anterior, este jogo consistia em levantar a imagem que correspondesse à língua que estava a ser ouvida no momento. Assim, foi colocado um vídeo com excertos da história do raposo Tomi em português, italiano, francês e romeno, tendo sido entregues, às crianças, as imagens correspondentes apenas ao português, italiano e francês. O romeno foi introduzido aqui com o intuito das crianças se aperceberem de que não se tratava de nenhuma das línguas a que correspondiam as imagens. Mas esse aspeto será analisado na subcategoria seguinte. Concentremo-nos agora no gráfico 3, respeitante à identificação de línguas.

²⁰ Código das línguas atribuído pelas crianças:



Gráfico 3 - Dados relativos à realização do jogo de identificação de línguas



Ao observar o gráfico acima, verificamos que a língua que as crianças identificaram com maior facilidade foi o português, tendo todas as crianças do grupo levantado a imagem que lhe corresponde (8). Relativamente às restantes línguas, podemos ver que menos de metade do grupo foi capaz de as identificar, tendo apenas 3 crianças reconhecido o italiano e 2 crianças o francês.

Para este resultado, aventamos a hipótese de nem todas as crianças estarem familiarizadas com a correspondência língua/imagem relativamente ao francês e ao italiano. Nesse sentido, foi possível verificar que, em outras atividades, não houve qualquer hesitação por parte do grupo quando questionado sobre que língua correspondia à bola (português), ou mesmo à borboleta (inglês). A nosso ver, julgamos que esta rápida identificação se deveu ao facto de estarem em causa línguas do universo afetivo das crianças.

Por fim, as crianças realizaram um último jogo, na sessão IV, que envolvia a organização de palavras de dois títulos, um em português e outro em inglês. Através dos registos de videogravação, podemos afirmar que as crianças conseguiram identificar a língua em que se encontravam as palavras. Visto que as crianças sentiram dificuldades nesta atividade, propusemos que colocassem as palavras em português e em inglês no local correspondente a cada língua. Apesar de se encontrarem escritas, foi necessário ler as palavras para que as crianças conseguissem identificar a que língua correspondia cada uma. Assim, as crianças foram capazes de detetar que as palavras *long* e *travel* se

encontravam em inglês, e as palavras *longa* e *viagem*, em português, querendo isto dizer que, através da pronúncia, foi possível aceder mais facilmente à identificação de cada uma das línguas. No entanto, sublinhamos que o português e o inglês são línguas muito presentes na vida das crianças em questão, o que proporcionou a fácil identificação destas línguas.

Por fim, na sessão V, as crianças foram questionadas novamente sobre quais as línguas abordadas ao longo do projeto. Estas fizeram referência ao português do Brasil, ao inglês, ao espanhol, ao italiano e ao francês, inclusive ao romeno e ao catalão, provando-nos que foram capazes de interiorizar, durante o projeto, o contacto com as línguas abordadas, ainda que o trabalho com algumas delas não tenha sido aprofundado, como foi o caso das duas últimas línguas referidas, que só foram introduzidas na sessão IV.

2.1.2. Reconhecimento de diferenças e semelhanças das línguas

Nesta subcategoria pretendemos analisar os dados que recolhemos relativos à capacidade das crianças efetuarem distinções e comparações entre diferentes línguas e com a sua língua materna, o português. Deste modo, analisámos os diálogos com o grupo, através do recurso aos registos de videogravação, durante as atividades de sensibilização às línguas, assim como a participação nos jogos no QIM e, por fim, o questionário realizado à educadora do grupo.

Como foi referido, a propósito da subcategoria anterior, foi dramatizado, na sessão I, um pequeno teatro de fantoches no qual cada personagem falava uma língua, o português e o inglês. O excerto abaixo demonstra então como as crianças conseguiram detetar a diferença entre ambas as línguas.

EE: *Conseguiram perceber o que as personagens estavam a dizer?*

IR: *Há uma que não sabe falar.*

BC: *Não sabe falar português.*

EE: *Acham que a personagem que fala português compreendeu alguma coisa?*

MF: *Estava sempre a dizer a mesma coisa.*

ML: *Não percebia nada.*

EE: *Então e por que é que não percebia nada?/ Sabes-nos dizer?*

BC: *Porque falavam de maneira diferente.*

Neste diálogo, podemos ver que as crianças chegaram, facilmente, à conclusão de que a comunicação entre ambas as personagens se tornou difícil pois não compreendiam a língua que cada uma falava, ou seja, as crianças perceberam que estavam a ouvir línguas distintas. Vejamos, agora, o excerto seguinte:

EE: *Vocês acham que as línguas são todas iguais?*

VCS: *Não.*

EE: *Porque é que são diferentes?*

ML: *Porque algumas línguas são em espanhol... francês...*

BC: *Querem dizer uma palavra mas diz-se diferente.*

Note-se que a maioria das crianças respondeu em simultâneo, negando a questão de que as línguas são todas iguais. A criança ML fundamentou a sua resposta, como podemos ver, através do exemplo de duas línguas diferentes, o espanhol e o francês. Já a criança BC foi mais longe, tentando dizer que é possível utilizar diferentes línguas para exprimir as mesmas ideias. Deste modo, pedimos que nos dessem um exemplo sobre o que se tinha sido acabado de mencionar, ao que criança MF diz: *“my name is MF”*, demonstrando que compreendeu o propósito da criança BC.

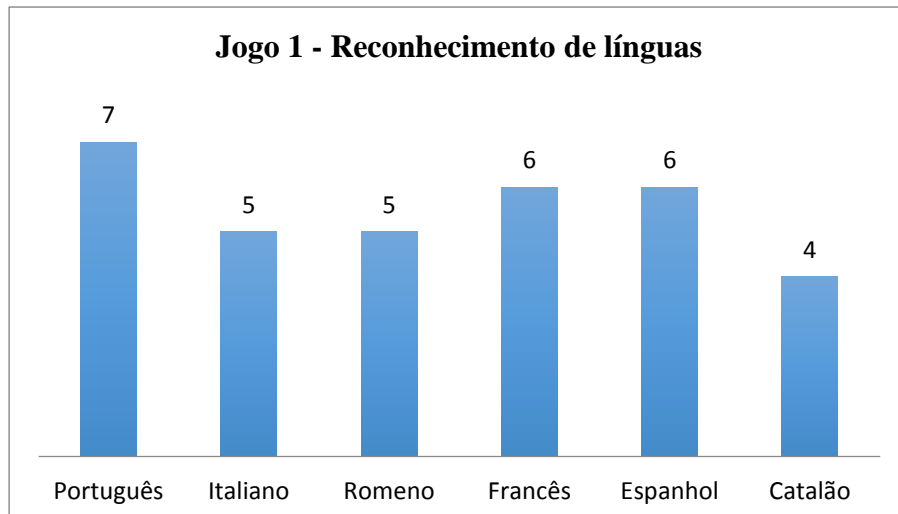
Na sessão II, as crianças ouviram e visualizaram, pela primeira vez, a primeira parte da história “A longa viagem de Tomi”, começando pelo italiano. Assim que ouvem os primeiros excertos nesta língua, reparámos que surgiram, subitamente, comentários como *“o que é que ele disse?”* (CL), *“o que é que ele está a dizer?”* (BC), *“o que é que estão a dizer?”* (IC), mostrando que as crianças ficaram curiosas relativamente às diferenças entre línguas.

De seguida, foi informado que o resto da primeira parte da história iria ser ouvido em português. Perante os comentários de aborrecimento por parte de algumas crianças, por preferirem ouvi-la em italiano, reparámos no seguinte comentário da criança BC: *“Não, é em português agora./ Não querem perceber as coisas?”*. Esta expressão demonstra que a esta criança foi capaz de reconhecer que a sua língua é diferente das restantes, ou seja, que para compreender uma determinada mensagem, é necessário conhecer a língua do enunciado.

Relativamente ao reconhecimento de palavras, verificámos que as crianças foram capazes de identificar, facilmente, algumas palavras em italiano como *attraversa*, *cascate* e *foresta*, embora pronunciando-as em português, o que demonstrou que foram capazes de detetar palavras transparentes, isto é, semelhanças entre a sua língua e uma língua diferente, acedendo ao sentido. O mesmo aconteceu na sessão III, quando a história foi ouvida e visualizada em espanhol, tendo as crianças identificado palavras como *blanco*, *frío* e *grande*. Em suma, conforme a educadora referiu no questionário, “*as crianças tiveram uma grande facilidade em identificar palavras nas diferentes línguas trabalhadas, assim como em identificar a mudança de língua ao longo da história*” (cf. Anexo 4).

Na sessão IV as crianças realizaram um outro jogo com as raquetes mas, desta vez, sobre o reconhecimento de línguas. Neste jogo era pedido que as crianças elevassem uma raquete cada vez que se apercebessem da mudança de língua, durante a audição e visualização de excertos da história trabalhada. Assim, de acordo com os nossos registos, obtivemos os seguintes dados, apresentados no gráfico 4:

Gráfico 4 - Dados relativos à realização do jogo de reconhecimento de línguas



Analisando o gráfico acima, verificamos que, de um modo geral, a maioria das crianças foi capaz de reconhecer a mudança de língua. Relembramos que a audição e visualização da história ocorreram nas sessões II e III, sendo que nesta sessão já só esteve presente um grupo de 8 crianças, visto que era o único grupo que ainda não tinha realizado os jogos no QIM. Desta forma, julgamos que a maioria das crianças (7) levantou a raquete

assim que ouviu a primeira língua, o português, pois, para além de se tratar da língua que as crianças falam e, como tal, a terem identificado imediatamente, foi a língua que deu início ao jogo. Logo, é compreensível que a maioria do grupo tenha levantado a raquete. Quanto à criança que não o fez, apercebemo-nos, através dos registos de videogravação, que não se encontrava atenta no momento, uma vez que se apercebeu da mudança nas línguas seguintes. Por fim, relativamente à passagem do espanhol para o catalão, verificámos que apenas 4 crianças foram capazes de a reconhecer, na nossa opinião, por se tratar de duas línguas muito parecidas.

Recordando o jogo com as raquetes de identificação de línguas, referido na subcategoria anterior, vimos que para além do português, do italiano e do francês, foi introduzido, no excerto da história, o romeno. Apesar de o objetivo deste jogo ser o reconhecimento da mudança de língua através do ato de levantar as raquetes, não deixámos de ouvir comentários no momento da transição do italiano para o romeno, tais como: “*é nova*” (BC), “*não conhecemos*” (AA) e “*não é nenhuma*” (IR) – note-se que, aqui, a criança IR tentou explicar que a língua ouvida não correspondia a nenhuma das imagens disponíveis. Assim, podemos dizer que este tipo de comentários demonstra que as crianças foram capazes de reconhecer que a língua em questão não lhes era familiar, ao contrário das restantes línguas envolvidas nesse jogo. Tendo em conta que o romeno e o catalão foram introduzidos, pela primeira vez, no jogo de reconhecimento de línguas (cf. Gráfico 2), não houve qualquer tipo de comentários em relação às mesmas, uma vez que o objetivo era as crianças identificarem a mudança de língua.

Por último, foi realizada uma atividade de organização do título em português e em inglês. No fim da mesma, comparámos algumas palavras com as crianças, como podemos ver nos excertos seguintes:

(As educadoras estagiárias leem e apontam para a palavra *Tomi*, escrita em português e em inglês no QIM).

AM: *Essa é igual à outra.*

IR: *Porque dizem os dois Tomi.*

(A criança IR circundou as palavras *de* e *of*).

BC: *Essas palavras querem dizer o mesmo porque estão da mesma cor.*

IR: *Mas são diferentes.*

BC: *E têm duas letras.*

(...)

EE: *Agora há aqui palavras que são quase iguais.*

IR: *Eu sei. É esta.* (Aponta para as palavras *long* e *longa*).

EE: *Será que essas palavras são iguais?*

BC: *Parecido/ tem mais uma letra.*

(...)

EE: *E estas? Viagem... travel.* (Aponta para as respetivas palavras enquanto as lê).

IM: *São completamente diferentes.*

FS: *E as cor de laranja também são diferentes.* (Aponta para as palavras *the* e *a*).

AM: *Uma tem três e a outra só tem uma letra.*

Assim, podemos afirmar que as crianças conseguiram observar registos escritos e verificar que, em línguas próximas, existem palavras que podem ser iguais, ou parecidas, ou diferentes. Esta atividade permitiu que as crianças desenvolvessem não só a sua consciência linguística, através da comparação de palavras em diferentes línguas, como a literacia emergente, pois contactaram mais diretamente com a escrita de palavras. Ao efetuarem comparações, foi possível verificar a existência de palavras em ambas as línguas que possuíam as mesmas letras, outras palavras que possuíam letras diferentes, e outras palavras eram quase iguais, diferindo em apenas uma letra.

2.1.3. Reconhecimento das funções das línguas

Pretendendo verificar se as crianças foram capazes de partilhar as suas ideias relativamente às funções que as línguas preenchem na vida dos sujeitos, recorreremos aos nossos registos de videogravação, nomeadamente, das sessões I e V. Assim, os excertos seguintes, pretendem mostrar as interações das crianças relativamente a esta questão.

Sessão I

EE: *Vocês acham que as línguas são importantes?*

VCS: *Sããããã.*

EE: *Para que acham que elas servem?*

IR: *Porque é para sabermos muito.*

EE: *As línguas ajudam-nos a saber muito.*

(...)

EE: *Quem quer dizer mais coisas? Por que é que acham que as línguas são importantes?*

IR: *Servem para chamar os meninos.*

CL; AA: *Servem para falar.*

EE: *Além disso, servem para quê?*

IR: *Para brincar./Para falar com os outros meninos.*

OU: *Então as línguas servem para comunicar com as outras pessoas, para brincar, aprender é isso?*

IR: *E para aprender.*

OU: *Estamos todos a aprender porque falamos português. E também servem para cantar?*

VCS: *Siiim.*

Sessão V

EE: *E para que servem as línguas?/ Queremos dedos no ar.*

VCS: *Porque podemos falar com outros meninos.*

EE: *E com que meninos?*

ML: *Os que estão muito longe.*

IC: *De outros países.*

BC: *Que não falam a mesma língua que nós falamos.*

AA: *Mas também podemos falar com meninos da nossa língua.*

EE: *Então vocês disseram que podemos falar com meninos que falam outras línguas e com meninos que falam português como nós, é isso?*

VCS: *É.*

Com base nos excertos da primeira e da última sessão, verificámos que as crianças foram capazes de identificar diversas funções das línguas, que passamos a indicar:

- “para sabermos muito”

 - Função **heurística**, uma vez que a língua permite-nos compreender e interpretar o que nos rodeia, tornando o mundo inteligível;
- “para chamar os meninos”

 - Função **representativa**, pois é através da língua que se torna possível nomear e informarmo-nos para conhecer ou tratar cognitivamente o nosso meio;
- “para falar”

“falar com outros meninos”

 - Função **interacional** que, estando associada ao processo de socialização, permite aos indivíduos relacionarem-se uns com os outros, com o mundo e com a própria língua.
- “para brincar”

 - Função **expressiva**, uma vez que a língua é importante na expressão da afetividade e na formação do indivíduo. Por outro lado, também considerámos a função **imaginativa**, pois, através do brincar, a língua permite criar novos mundos, a partir do pensamento, da emoção, do sonho.

(Cf. Andrade, 1997).

Desta forma, vimos que as crianças foram capazes de identificar grande parte das funções que as línguas preenchem, o que significa que sabem que a linguagem é utilizada com propósitos e finalidades diversas. Neste âmbito, cabe ao adulto incentivar a criança a usar a linguagem para comunicar, por forma a que desenvolva a consciência da função simbólica da comunicação, bem como o uso da linguagem verbal em diversos contextos e para funções variadas (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Na sessão V, podemos ver que algumas crianças, ao indicar as funções das línguas, fizeram referência especialmente à comunicação com crianças de *outros países*. Neste caso, julgamos que esta sensibilidade demonstrada deve-se ao facto de, ao longo do projeto, as crianças terem estado em contacto com diversas línguas, tendo ficado alertadas para a importância da comunicação plurilingue. Além disso, na sessão I, as crianças verificaram no teatro de fantoches que as duas personagens não conseguiam comunicar uma com a outra por falarem línguas diferentes. Assim, pensamos que as crianças se

tenham apercebido que para comunicar com alguém de outro país, é necessário conhecer a sua língua.

O desenvolvimento da consciência linguística, proporcionado através da abordagem SDL, foi realizado a partir da exploração da história “A longa viagem de Tomi”, que permitiu desenvolver nas crianças competências ligadas não só à competência narrativa, como à literacia emergente, como poderemos ver na categoria seguinte.

2.2. Abordagem ao conto

2.2.1. Receção à narrativa

Nesta subcategoria pretendemos verificar se as crianças foram capazes de compreender o enredo do conto “A longa viagem de Tomi”, tendo sido analisadas as notas de campo e os registos de videogravação, correspondentes às sessões III, IV e V.

Nas sessões III e IV, as crianças realizaram uma atividade no QIM inerente à narrativa trabalhada. No primeiro jogo pedia-se às crianças que circundassem apenas as imagens das personagens pertencentes à história. Posteriormente, podiam deslizar a lupa sobre cada imagem e verificar se a resposta estava correta, surgindo uma expressão sorridente ou, se estava errada, surgindo uma expressão de tristeza. Neste jogo, todas as crianças acertaram nas personagens que faziam parte da história.

Já o segundo jogo consistiu em associar cada caixa, numerada de 1 a 6, às imagens correspondentes aos seis momentos da história. Relembremos que, neste jogo, as crianças tinham a possibilidade de clicar nas imagens para visualizar e ouvir o respetivo excerto, bem como clicar nas caixas numeradas para ouvir a parte correspondente.

Assim, verificámos que a maioria das crianças que participaram neste jogo conseguiu organizar, com facilidade, as seis partes da história, sem necessitar da visualização e da audição dos excertos. Apenas uma criança sentiu dificuldade na ordenação das partes 2 e 3.

Cada uma destas partes corresponde, respetivamente, ao aparecimento de uma nova personagem na história, a coruja e a lebre. Através dos registos de videogravação, reparámos que as crianças manifestaram um maior entusiasmo com a presença dos lobos, no conto, do que com a coruja e a lebre. Segundo Mata (2008), quando as crianças são muito pequenas, tendem a reter uma ou outra ideia sobre o que ouviram, que as marcaram por motivos pessoais e não tanto pela sua pertinência. Assim, tendo em conta que a criança

em questão tinha apenas três anos (à data da implementação do projeto), compreendemos que esta situação tenha causado alguma hesitação no momento da escolha do episódio.

Contudo, é de salientar que a criança foi capaz de, entre quatro imagens disponíveis, selecionar duas, sabendo que uma delas era a escolha correta. Pudemos constatar, ainda assim, que a criança tinha conhecimento dos principais episódios da história, neste caso, sabia que após a partida do raposo (parte 1), este ia encontrar, pelo caminho, animais diferentes que o iam alertar para o mesmo assunto (partes 2 e 3), até finalmente ser surpreendido pelos lobos (parte 4).

Embora o reconto da história tenha sido feito em todas as sessões, na sessão V, este foi feito pela última vez antes de avançarmos para a atividade que envolveu a criação de uma nova história, como iremos ver na subcategoria seguinte. Para simplificar a análise dos dados relativos à compreensão do conto, na sua íntegra, optámos por reparti-lo pelos seus cinco momentos principais, propostos por Larivaille²¹: o estado inicial, a perturbação, a transformação, a resolução e o estado final. Por fim, agrupámos algumas expressões utilizadas pelas crianças aos momentos correspondentes, tal como podemos verificar mais abaixo:

Estado inicial

- *“O Tomi andava na floresta e depois escreveu um bilhete aos pais a dizer que voltava a casa quando fosse grande.” (AM, 5 anos)*
- *“Depois o Tomi foi para a floresta e encontrou a coruja e a coruja disse,/ é melhor podes-te de branco senão os lobos comem-te. (IR, 4 anos)*
- *“Depois ele voltou a encontrar outro,/ a lebre,/ e disse para ficar branco senão os lobos comiam.” (GF, 4 anos)*

Perturbação e Transformação

- *“Depois os lobos apareceram mas não comeram o Tomi e ficaram amigos.” (TM, 5 anos)*
- *“Os lobos disseram que lá os animais eram brancos para não se verem/ senão eram comidos.” (AA, 4 anos)*

²¹ Cf. pp. 32-33 do presente trabalho.

Resolução

- *“Os lobos disseram para o Tomi ir atrás deles.”* (ML, 5 anos)
- *“Levaram-nos para uma caverna e,/ e estavam lá mais animais.”* (DS, 5 anos)
- *“O raposo seguiu os lobos e foram encontrar uma toca/ e lá estavam outros animais. O urso, mais raposas.../ a namorada dele...”* (AA, 4 anos)
- *“Levaram lá para ele se proteger dos animais que o queriam comer.”* (AM, 5 anos)
- *“Ele era ruivo e os animais podiam comê-lo./ Ali ninguém lhe fazia mal.”* (FS, 5 anos)

Estado final

- *“Brincou muito e aprendeu muitas coisas.”* (MC, 5 anos)
- *“Aprendeu a caçar e a pescar.”* (ML, 5 anos)
- *“E fez novos amigos.”* (IC, 5 anos)
- *“Depois o inverno passou e o Tomi voltou para casa,/ mas ele voltou com uma amizade toda dele. Ela era branquinha com pelos brancos.”* (AA, 4 anos)

Partindo destes exemplos podemos verificar, em primeiro lugar, que as crianças foram capazes de compreender o enredo da história, tendo percorrido os cinco momentos principais, bem como identificado o protagonista e as personagens secundárias. Constatámos, também, que as crianças foram capazes de respeitar a sequência temporal do conto.

Relativamente aos sentimentos/valores implícitos nesta narrativa, as crianças foram capazes de identificar a amizade que os animais nutriam uns pelos outros ao longo da história; a entreajuda, através dos avisos da coruja e da lebre para que raposo não fosse comido pelos lobos; a compreensão e a proteção, por parte dos lobos, por terem encaminhado o Tomi para um local seguro, de modo a passar o inverno sem perigos; e o afeto com que o raposo foi recebido na gruta, pelos animais que lá viviam.

Contudo, é possível detetar alguns aspetos a melhorar ao nível da expressão oral, tal como o uso excessivo dos conectores aditivos *e*, e temporais, *depois*. Tal como referem as OCEPE, é essencial que na educação pré-escolar as crianças desenvolvam um melhor domínio da linguagem oral (ME, 1997). Deste modo, é importante procurar diversos espaços de diálogo para que seja estimulada a capacidade de comunicar, através da criação de oportunidades onde as crianças possam descrever, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o que experimentam (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

2.2.2. Produção de uma nova narrativa

Nesta subcategoria tivemos como intenção verificar se as crianças foram capazes de construir uma nova narrativa. Na sessão V, como já foi descrito no capítulo anterior, as crianças tiveram à sua disposição três envelopes cada um com imagens relativas às personagens, ao espaço e ao tempo da história. À medida que as crianças retiravam uma imagem do envelope, afixavam-na numa tela de modo a que todo o grupo pudesse acompanhar a ordem pela qual as imagens estavam a sair, de maneira a construir uma nova história posteriormente. Para além de ser nossa intenção verificar se as crianças eram capazes de criar uma história respeitando a sequência de imagens, procurámos também averiguar se o respetivo texto oral, em processo de construção, apresentava coerência entre as diferentes partes da história, e coesão entre as unidades linguísticas. Por fim, também tivemos como objetivo verificar se as crianças faziam alusão a sentimentos e/ou valores ao longo da sua história. Para tal, procedemos à análise do texto²² produzido, intitulado pelas crianças, “A lebre e os amigos”. Com efeito, apresentamos abaixo alguns excertos para uma melhor visão da análise efetuada:

- *Era uma vez uma Lebre muito branquinha e fofinha, que apesar de ser pequenina era muito rápida. Ela adorava passear, saltitar e brincar no grande lago. Um dia quando foi brincar viu que o lago estava congelado. Não percebeu logo o porquê!*

(...)

²² Cf. Anexo 3, para a consulta do texto integral criado pelas crianças, bem como do livro construído.

- *Nesse momento, começou a nevar e a lebre nem hesitou, foi com os lobos à procura de uma casa nova. Depois de caminharem durante dias encontraram uma casinha de madeira. Bateram à porta e descobriram que já vivia lá outro animal, uma coruja branquinha e acinzentada nas asas.*

(...)

- *O tempo passou e chegou o verão. Como estava muito calor, os animais foram mergulhar para a cascata. Nessa cascata já estavam a brincar o Tomi e o seu amigo Branquinho. Eles eram dois raposos muito amigos.*

Ao analisar os dados obtidos, podemos afirmar que as crianças foram capazes de construir uma nova narrativa, verificando-se claramente a relação estabelecida entre as diferentes partes da história, permitindo, assim, um texto com sentido (coerência). Também foi possível detetar os mecanismos linguísticos que as crianças utilizaram de modo a assegurarem a continuidade de sentido do seu texto (coesão), tendo sido utilizados, maioritariamente os conectores *e* (conectores aditivos), *mas* (conectores concessivos) e *depois* (conectores temporais). Apesar do texto ter sido relido e aperfeiçoado juntamente com as crianças, verificámos que ainda há pouca diversidade a nível da utilização dos conectores, no entanto, já não ocorreu a sua repetição excessiva. Neste sentido, tal como referimos na subcategoria anterior, é importante propiciar várias situações de interação de maneira a assegurar o vocabulário básico que a criança já possui e de modo a ampliá-lo.

Por último, tal como podemos inferir através do título – “A lebre e os amigos” (cf. Anexo 4) – as crianças criaram uma história marcada por sentimentos e valores como a amizade, os afetos, a confiança, a compreensão, o respeito mútuo e a união, a qual tomou a forma de um livro escrito em português, francês e italiano (línguas escolhidas pelas crianças), uma semana após a implementação do projeto (cf. Anexo 3).

2.2.3. Domínio da escrita

Para esta subcategoria analisámos os registos de videogravação relativos a uma atividade de escrita realizada no QIM, tendo sido possível verificar que as crianças não sentiram dificuldade na cópia das quatro palavras propostas (*viagem, travel, voyage e*

viaggio), respeitando a direccionalidade da escrita, tal como podemos observar nas figuras 9 e 10.



Figura 14 – Criança a explorar a escrita no QIM



Figura 15 – Criança a explorar a escrita no QIM

Como sabemos, o nosso projeto educativo, ligado à sensibilização à diversidade linguística através da abordagem de um conto, foi implementado tendo como suporte o quadro interativo. Tendo em conta que as crianças têm acesso às TIC desde cedo, é fundamental promover nas crianças a literacia digital. Segundo Correia (2009), esta implica que o indivíduo seja capaz não só de manipular as ferramentas tecnológicas como lidar com a informação recolhida, usando-a de forma construtiva. Na categoria seguinte, apresentamos assim os dados recolhidos correspondentes aos benefícios e conhecimentos adquiridos através do contacto com o QIM, por parte das crianças.

2.3. Educação tecnológica

2.3.1. Domínio cognitivo e psicomotor

Nesta subcategoria pretendemos analisar a forma como as crianças interagiram com o QIM, bem como as destrezas e conhecimentos adquiridos relativamente à sua manipulação. Para tal, foram utilizados os dados obtidos através das videograções das atividades no QIM, nas sessões II, III e IV.

Após a nossa análise, foi possível verificar que a grande maioria do grupo aprendeu a manipular a caneta, realizando as ações de arrastar e largar, escrever e desenhar formas. No entanto, algumas crianças precisaram de compreender, primeiro, como se realizavam essas

ações no QIM. Em primeiro lugar, no que diz respeito à gestão da força exercida na caneta, pois, enquanto algumas crianças clicavam nos objetos de forma demasiado leve e o QIM não conseguia registar o contacto, outras crianças exerciam demasiada força com a caneta. Seguidamente foi necessário ensinar algumas crianças a realizar a ação de arrastar, pois clicar num objeto e fazê-lo deslizar na tela, sem levantar a caneta e só depois largá-lo, foi uma tarefa difícil, principalmente para as crianças mais novas. Também reparámos que algumas crianças tinham, inicialmente, o hábito de se apoiar com uma mão na tela ao mesmo tempo que a outra mão manipulava a caneta, fazendo com que o QIM não conseguisse operar a ação pedida. Contudo, verificámos que as dificuldades sentidas inicialmente pelas crianças rapidamente foram ultrapassadas pelo treino, pois estas tiveram a oportunidade de interagir com o QIM várias vezes.

Para terminar, constatámos que as crianças adquiriram alguns conhecimentos relativos às funcionalidades desta ferramenta tecnológica, como por exemplo, que é possível clicar em objetos e obter informação áudio e/ou visual, escolher o tipo de borracha e marcador que pretendemos utilizar, bem como alterar a sua cor.

2.3.2. Domínio socioafetivo

Nesta subcategoria pretendemos analisar os comportamentos e atitudes das crianças ao longo das três sessões que envolveram a utilização do QIM. Para isso recolhemos dados a partir dos registos de videogravação, das notas de campo e ainda do questionário, sobre a apreciação do projeto, realizado à educadora.

Através dos dados que recolhemos verificámos que, durante a audição e visualização da história “A longa viagem de Tomi”, nas sessões II e III, as crianças permaneceram concentradas e serenas. Mas, por vezes, foi possível ouvir comentários entre elas quando, por exemplo, ouviam uma língua diferente. No entanto, nos momentos de divisão do grupo, em que uma parte permanecia na sala de 1º ciclo e a outra a deveria abandonar, verificámos que as crianças manifestaram reações de aborrecimento por não poderem continuar a participar na sessão. Através dos registos de videogravação relativos à sessão II, podemos detetar, por exemplo, comentários como “*mas pelo menos podemos estar no quadro?*” (IR); “*e à tarde/ mas à tarde podemos estar no quadro?*” (BC); “*eu quero ficar aqui*” (CS).

Pelo exposto, podemos afirmar que as crianças se encontravam bastante motivadas relativamente à primeira atividade realizada no QIM que, embora não tendo envolvido o contacto direto com o mesmo, permitiu a visualização de uma história num suporte diferente do habitual, tendo a sua interrupção causado desagrado às crianças que tiveram de abandonar a sala. Já as crianças que permaneceram na sessão demonstraram a sua satisfação através de risos, palmas e gesticulações.

Durante a realização das primeiras partes de um jogo²³ no QIM, na sessão II, verificámos que o grupo permaneceu em silêncio e atento à criança que se encontrava junto ao quadro. Ao repararem que ao clicar nas imagens era possível, por exemplo, obter diversos sons ou arrastar um objeto e este retornar se estivesse incorreto, as crianças começaram a aperceber-se das várias ações que era possível realizar, tendo pedido, sistematicamente, a sua vez para participarem, inclusive uma criança que, inicialmente, optara por não participar. Entretanto, nas sessões seguintes, III e IV, apesar de ser um novo grupo de crianças em contacto direto com o QIM, verificámos que o receio e o espanto que constatámos na sessão I, já não aconteceram. Pensamos que este aspeto se deveu ao facto de essas crianças já estarem mais familiarizadas com a presença do QIM, durante a visualização da história nas sessões anteriores.

Através dos registos de videogravação das sessões III, IV e V, verificámos que, durante a realização dos jogos no QIM, as crianças pediram de forma constante para participar novamente nas atividades. Reparámos, também, que algumas crianças quiseram experimentar, no jogo da identificação das personagens da história, deslizar a lupa sobre as personagens erradas, para descobrirem o que acontecia, visto que tinham completado a atividade com sucesso.

Assim, de um modo geral, podemos afirmar que foi claro reparar que os três grupos de crianças aderiram rapidamente às atividades neste tipo de suporte, tendo manifestado bastante entusiasmo, empenho e curiosidade durante as suas participações. A nível da socialização entre os pares, durante as sessões, verificámos uma baixa ocorrência de conflitos. Pelo contrário, ao analisarmos os nossos dados, constatámos que as crianças se esforçaram por ajudar os pares que estavam no QIM, fornecendo-lhes pistas para que

²³ O primeiro jogo realizado no QIM consistiu em fazer a associação entre as onomatopeias de vários animais (galo, gato, cão, pássaro, porco e vaca) às línguas correspondentes (português, inglês e francês). Era possível clicar nas caixas das onomatopeias e ouvi-las, arrastando-as, depois, para o recipiente do respetivo animal. Se a escolha estivesse errada, a caixa da onomatopeia retornava.

resolvessem corretamente as atividades propostas. Além disso, apesar da permanência de um clima ligeiramente agitado devido ao entusiasmo das crianças, podemos dizer que, de um modo geral, estas respeitaram as normas da sala, como o saber permanecer no seu lugar, esperar pela sua vez de participar no jogo, embora não tenham sido capazes de, a maioria das vezes, dar a vez ao colega para falar.

3. Síntese da análise dos dados

Ao participarem neste projeto, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com uma multiplicidade de línguas escolhidas por elas, tendo construído uma série de aprendizagens no âmbito da consciencialização das línguas. Assim, através de atividades diversas, as crianças puderam reconhecer várias línguas, tendo sido capazes, inclusive, de distinguir línguas muito próximas como o espanhol e o italiano. Tiveram também a oportunidade de observar várias línguas, identificando as suas semelhanças e diferenças quer a nível oral, através da audição de excertos do conto, quer a nível escrito, ao fazerem comparações entre palavras em várias línguas. Além disso, as atividades de consciência linguística permitiram que as crianças se apercebessem de que as línguas preenchem funções distintas e que é possível comunicar verbalmente de diferentes formas, consoante as finalidades que pretendemos (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

A SDL é de extrema importância pois favorece o reconhecimento do valor das línguas, por parte das crianças, independentemente das suas semelhanças, diferenças e funções, contribuindo ainda para o desenvolvimento de atitudes de respeito face às línguas, às culturas e aos povos (Martins, 2008; Sá & Andrade, 2009). As metas de aprendizagem, inerentes aos domínios da Convivência Democrática/Cidadania e Solidariedade/Respeito, vão também ao encontro deste propósito, pretendendo que a criança reconheça e valorize a diversidade nas suas diferentes formas, assim como manifeste atitudes de respeito pelo Outro.

Tendo em conta a transversalidade da abordagem SDL, reforçámos este projeto com a exploração de uma história, permitindo a promoção da literacia emergente. Como nos dizem as OCEPE, o contacto com as histórias, sejam contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças, permite abordar o texto narrativo, propiciando o desejo de aprender a ler (ME, 1997, p. 70). A familiarização com as histórias, através das interações estabelecidas antes, durante e após a sua exploração, bem como a repetição de várias partes

do conto, contribui para a aquisição de competências de leitura (cf. Mata, 2008). Por outro lado, foi através da repetição dos vários momentos da história que se tornou possível abordar as questões ligadas à consciencialização linguística, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de ouvir essas partes em várias línguas, observar e falar sobre elas.

O contacto com a história permitiu que as crianças desenvolvessem, também, a compreensão e a expressão oral, visto que, durante as sessões, privilegiámos sempre o diálogo. Neste sentido, as OCEPE propõem que o adulto alargue intencionalmente as situações de comunicação da criança através, por exemplo, da exploração oral dos contos (ME, 1997, p. 68). Neste âmbito, as crianças puderam recontar a história oralmente sem qualquer suporte, através de um jogo no QIM, fazer a previsão de acontecimentos, ordenar momentos da história, responder e colocar questões (seja a nível do conto ou das línguas), indo assim ao encontro das metas finais 26²⁴ e 29²⁵ relativas ao domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal, já mencionadas na parte referente à inserção curricular da temática.

Sabemos que a leitura e a escrita fazem parte do quotidiano das crianças e, tal como as OCEPE nos dizem, todas as crianças devem ter a oportunidade de vivenciar experiências de tentativas de escrita que correspondam ao seu universo afetivo (ME, 1997, p. 69). Assim, as crianças puderam explorar a escrita através da cópia de uma palavra em várias línguas, num suporte diferente, com a caneta do quadro interativo.

Criar uma nova história também contribuiu para a valorização da leitura e da escrita, por parte das crianças, pois “reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, são meios de abordar a escrita” (*ibidem*, p. 71), permitindo corrigir lacunas a nível oral, tal como verificámos nas subcategorias correspondentes à receção e produção de uma nova narrativa. Segundo Mata (2008), também as histórias podem ser o ponto de partida para novas explorações e pesquisas para se saber mais sobre determinados assuntos. Neste estudo, para além de termos abordado a temática das línguas, foi possível desenvolver tópicos ao nível da área do conhecimento do mundo, nomeadamente, sobre os animais selvagens. No conto criado pelas crianças, estas narraram ações que não correspondem à realidade, como por exemplo, uma lebre que vivia num tronco ou a pesca de um polvo num

²⁴ Meta final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

²⁵ Meta final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

rio. Apesar de esses conteúdos não terem sido reformulados na história, visto que era nossa intenção privilegiar a criatividade das crianças, sem interferir na história criada, procurámos esclarecer essas questões.

Como sabemos, todo o trabalho desenvolvido no âmbito da sensibilização à diversidade linguística, assim como da literacia emergente, foi realizado com recurso ao quadro interativo. É importante que o adulto proporcione à criança o contacto com a leitura bem como a exploração da escrita em diferentes suportes, de maneira a estimular o interesse das crianças (*ibidem*). Ao interagir com o QIM, as crianças experimentaram novas vivências e sentiram-se motivadas para a continuação do trabalho com o mesmo.

Como tal, o projeto possibilitou um envolvimento afetivo nas atividades propostas, permitindo, também, que as crianças vivenciassem um bom clima entre os pares, marcado pela entreaajuda.

Em suma, pelo que referimos ao longo deste texto, consideramos que a implementação deste projeto de SDL constituiu uma mais-valia para as crianças devido à possibilidade de trabalhar diferentes áreas de conteúdo da educação pré-escolar. A partir deste estudo, foi possível abarcar áreas como a expressão e comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita), a formação pessoal e social e o conhecimento do mundo, permitindo que os conhecimentos e vivências das crianças fossem valorizados e que não se cingissem apenas à temática da diversidade linguística, mas abrangessem outros domínios, nomeadamente a diversidade em termos mais globais. Assim, os projetos de SDL, realizados com crianças em idade pré-escolar, permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da consciencialização das línguas, facilitando a predisposição para a aprendizagem posterior de línguas, ao mesmo tempo que contribuem para a estimulação do interesse e para a formação de atitudes de respeito e de abertura face às mesmas (Martins, 2008).

Conclusão

Conclusão

Neste estudo em particular, pretendemos compreender de que forma podemos sensibilizar as crianças à diversidade linguística, com o quadro interativo, através da abordagem de um conto. Para tal, concebemos e desenvolvemos um projeto de intervenção educativa, intitulado “Viajar com o Tomi pelas línguas”, procurando desenvolver, nas crianças, uma consciência linguística através do reconhecimento, comparação e identificação de línguas diferentes; sensibilizar à diversidade linguística através de uma narrativa e, por fim, fazer contactar as crianças com um instrumento tecnológico novo para elas, nomeadamente o quadro interativo.

Tal como pudemos ver no capítulo 1 do nosso quadro teórico, a sensibilização à diversidade linguística é considerada uma proposta de excelência no que se refere à abordagem das línguas nos primeiros anos de escolaridade. Ela assume, pois, dois domínios: o primeiro, a nível cognitivo, em que se pretende desenvolver competências (meta)linguísticas e (meta)cognitivas, de maneira a facilitar a aprendizagem formal de línguas; e o segundo, a nível afetivo, que passa pela formação de atitudes de abertura e de respeito face às línguas e aos seus falantes (Andrade, Araújo & Sá, Martins, & Pinho, 2014; Martins, 2008).

Assim, pretendemos que, no nosso projeto, ao contactar com uma variedade de línguas, as crianças desenvolvessem a sua consciência linguística e adotassem atitudes positivas, de respeito e curiosidade pelas línguas. Através de diversas atividades, as crianças puderam observar várias línguas e aperceber-se das semelhanças e diferenças que existem entre elas. Além disso, refletiram sobre as várias funções que as línguas preenchem, compreendendo que se comunica diferentemente consoante as nossas intenções, e que as línguas não servem só para comunicar, mas também para expressar sentimentos, para interpretar e conhecer o que nos rodeia.

Num estudo voltado para a SDL, procurámos articular outros domínios como a abordagem ao conto e a educação tecnológica, com a finalidade de enriquecer as aprendizagens das crianças. Neste sentido, Andrade, Araújo e Sá, Martins, & Pinho (2014), referem que a SDL tem a vantagem de funcionar como uma «matéria-ponte» do currículo, pois permite construir bases mais sólidas não só para a aprendizagem de línguas estrangeiras, como para as aprendizagens nas outras áreas de conhecimento.

Incluímos o conto no nosso projeto uma vez que, para além das aprendizagens que este proporciona, ele pode permitir a construção de um espaço de representação da diversidade. Este aspeto é fundamental para que a criança conheça e compreenda a pluralidade das realidades sociais, desenvolvendo atitudes e capacidades para pensar a transformação do mundo contemporâneo que a rodeia (Morgado & Pires, 2010).

Pareceu-nos adequado integrar o conto digital “A longa viagem de Tomi” (disponível na plataforma da União Latina) no nosso estudo, pois este assenta em valores como a diversidade, a amizade, a entajuda e o respeito pela diferença. A abordagem desta narrativa foi mais além do que cumprir a rotina «hora do conto», de forma estereotipada. O conto foi, então, explorado, de modo a tornar-se enriquecedor para as crianças.

Durante algumas sessões do projeto, as crianças puderam ouvir e visualizar várias partes da história em diferentes línguas (português do Brasil, francês, espanhol, italiano, romeno e catalão), permitindo o desenvolvimento das suas capacidades de observação, de atenção e de reflexão sobre as línguas.

Por outro lado, o trabalho com o conto promoveu o desenvolvimento de uma literacia emergente. As crianças contactaram com a palavra escrita (em várias línguas) e desenvolveram a sua expressão e compreensão oral, uma vez que foram criados diversos momentos de diálogo, permitindo a formulação de hipóteses, a discussão de ideias, a descrição de pequenos acontecimentos, o reconto global da história ouvida e a criação de uma nova história. Através destes momentos, as crianças aprenderam também novos conceitos relativos às línguas, alargando o seu repertório linguístico-comunicativo.

Com a introdução de uma ferramenta tecnológica nova para as crianças, estas puderam diversificar as suas experiências de exploração da escrita, sem terem de recorrer ao tradicional suporte de papel e lápis.

De um modo geral, procurámos propiciar momentos agradáveis ao grupo, durante a exploração do conto, e desenvolver atitudes positivas em relação à leitura e à escrita, despertando assim motivações intrínsecas para a aquisição de hábitos de leitura.

De acordo com a orientadora cooperante, em inquérito por questionário (cf. Anexo 4), o trabalho de *“sensibilização à diversidade linguística, através de um conto, cujas personagens foram fazendo parte do dia a dia das crianças, criaram uma maior afinidade, o que melhorou os seus níveis de interesse”*.

Para além da abordagem ao conto ter contribuído para captar o interesse das crianças para o projeto, também o uso do quadro interativo despoletou motivação e envolvimento nas atividades. Assim, tendo em conta que a narrativa foi trabalhada num suporte tecnológico, esta poderá ser designada por narrativa digital. A utilização de livros digitais tem revelado ganhos significativos no que se refere ao desenvolvimento do vocabulário, sintaxe, reconhecimento de palavras, e ainda na compreensão da estrutura narrativa das histórias (Uchikoshi, 2005; Verhallen, Bus & De Jong, 2006, in Amante, 2007).

Dado que as crianças se encontram cada vez mais imersas no mundo das TIC, foi fundamental integrá-las no nosso projeto, pretendendo facilitar as aprendizagens e desenvolver, em simultâneo, uma literacia digital. Segundo Correia (2009), esta competência implica que os sujeitos sejam capazes de lidar e usar a informação recolhida em rede de forma construtiva. Se esta competência estiver ausente ou subdesenvolvida nos indivíduos, poderá ser um obstáculo para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua integração na sociedade.

Deste modo, optámos por integrar o quadro interativo no nosso projeto didático. A sua utilização (e a ocupação da sala) foi-nos disponibilizada por uma turma do 3º ano do Centro Escolar.

A partir do quadro interativo, as crianças acederam a uma história apresentada em vídeo, acompanhada de animações e sons. O trabalho de identificação e comparação de línguas, bem como de interpretação do conto, envolveu atividades de escrita, de descoberta de objetos, de correspondência, de feedback imediato, entre outras. Estas vivências permitiram a manifestação de grandes níveis de concentração e envolvimento, por parte das crianças.

O envolvimento pressupõe vontade, iniciativa, desafio, prazer e desenvolvimento (cf. Mata, 2008; Portugal & Laevers, 2010). Como tal, podemos afirmar que foram observadas todas estas características durante as sessões do nosso projeto, principalmente nas sessões de contacto com o QIM. Estas promoveram o desenvolvimento de competências ligadas não só às línguas e à narrativa, como também no âmbito das tecnologias. Neste sentido, ao trabalhar com uma ferramenta tecnológica que não conheciam, o grupo apercebeu-se das múltiplas funcionalidades que o quadro interativo dispõe e aprendeu a realizar ações como clicar, arrastar e largar.

Devido ao posicionamento em que o equipamento se encontrava instalado, todas as crianças conseguiram visualizar facilmente a tela, o que propiciou um bom clima de trabalho, mais colaborativo e com menor ocorrência de conflitos entre os pares.

Tendo em conta que o desenvolvimento da Prática Pedagógica não se limitou apenas à implementação do projeto, procurámos realizar um trabalho contínuo e articulado, juntamente com a educadora e com as crianças. Assim, dentro da temática das línguas e da história do raposo Tomi, desenvolvemos outro tipo de atividades nos domínios da expressão motora, da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática. Além disso, relembramos que a nova narrativa construída pelo grupo, na última sessão, tomou a forma de um livro (cf. Anexo 3), na última semana da PPS. Este livro, intitulado “A lebre e os amigos”, foi escrito nas línguas que as crianças escolheram – português, francês e italiano.

Relativamente aos objetivos a que nos propusemos, podemos afirmar que estes foram alcançados: as crianças conseguiram desenvolver uma maior consciência acerca da diversidade linguística, através da identificação e comparação de diferentes línguas; contactaram com o QIM, nunca anteriormente trabalhado (nem conhecido), adquirindo saberes relativos ao seu uso; e, através de um trabalho de SDL, as crianças abordaram um conto, desenvolvendo competências relacionadas com a expressão e compreensão oral, a leitura e a escrita.

Apesar de os nossos objetivos terem sido alcançados, este estudo deparou-se com algumas limitações. Consideramos que o curto espaço de tempo que tivemos para a implementação do projeto constituiu uma barreira para o nosso estudo. Este poderia ter sido mais proveitoso se tivesse uma duração maior. Nesse caso, teríamos apostado na implementação de mais atividades centradas no âmbito da consciência linguística bem como no conto. Pensamos, também, que poderiam ter sido exploradas outras opções que o quadro interativo oferece, por exemplo, o desenho. Por outro lado, seria interessante criar a nova narrativa em formato digital, uma vez que existe uma grande variedade de aplicações multimédia que possibilitam a criação de livros digitais (cf. Bottentuit Junior, Lisboa, & Coutinho, 2012).

Durante a PPS A2, apercebemo-nos que as crianças já manifestavam uma elevada adesão e um gosto natural pelo uso das tecnologias na sala, nomeadamente, do computador. Algumas das propostas acima apresentadas, tais como: as atividades centradas na consciência linguística e no conto, bem como a construção de um livro digital, não

implicam o recurso obrigatório ao QIM. No entanto, julgamos que o seu uso seria uma mais-valia para as crianças, uma vez que se verificou sempre um grande envolvimento e motivação, durante as sessões em que se recorreu a este suporte tecnológico.

Mesmo tendo consciência dos benefícios que o trabalho pedagógico com o quadro interativo produz nas crianças, as oportunidades da sua utilização mais ou menos livre ainda são muito restritas. No inquérito por questionário, a educadora do grupo revelou-nos que sentirá *“grandes dificuldades na sua utilização, pois as salas de educação pré-escolar não estão apetrechadas com este equipamento, não existindo também em nenhum espaço de atividades comum do Centro Escolar”*. Acrescenta ainda que, para poder desenvolver atividades no QIM, seria sempre necessário retirar turmas dos 3º ou 4º anos das respetivas salas de aula.

Apesar dos constrangimentos relativos a uma utilização do quadro interativo, com crianças do pré-escolar, constatámos que a orientadora cooperante reconhece as potencialidades do seu uso a nível da concentração e envolvimento nas atividades, o que contribui significativamente para o processo de (pré)aprendizagem.

Os aspetos que acabámos de referir vão ao encontro da ideia de Antunes (2008). Segundo a autora, apesar de os educadores/professores reconhecerem o valor das tecnologias, nomeadamente do quadro interativo, nas suas práticas educativas, ainda há obstáculos ao nível da escola que impedem a utilização de estratégias inovadoras com recurso às TIC, o que os irá desmotivar.

É, então, importante, consciencializar os educadores/professores para a integração das TIC (especificamente dos QIM), como forma de implementar boas práticas e de melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

No que se refere à continuidade da temática da sensibilização à diversidade linguística, a orientadora cooperante refere que *“já tinha sido trabalhada anteriormente e continuará a ser valorizada, quer ao nível do reconhecimento da existência de diferentes línguas, quer ao nível do respeito pela diversidade”*. Não deixamos de apreciar esta intenção por parte da educadora, tendo em conta que, na realidade social em que vivemos, é importante que o educador/professor se consciencialize da importância de criar oportunidades que levem as crianças a contactar com a diversidade (nas suas variadas formas), de modo a formar cidadãos conscientes, respeitadores do Outro e integrados na sociedade atual.

A realização do presente trabalho tornou-se bastante desafiante, uma vez que nunca tínhamos trabalhado na área das línguas nem explorado, de forma mais autônoma e aprofundada, as funcionalidades do QIM.

Enquanto educadoras, o projeto ajudou-nos a compreender as potencialidades da SDL. Esta abordagem permite a formação de atitudes positivas, de interesse e de respeito face às línguas, bem como o desenvolvimento da consciência linguística. Foi possível, assim, adquirir uma melhor perceção sobre a importância de trabalhar a SDL na educação pré-escolar. Além disso, as atividades de SDL beneficiam da vantagem de poderem ser articuladas com atividades de outras áreas de conhecimento.

A integração do quadro interativo, neste projeto, permitiu que nos apercebêssemos do seu valor, passando a considerá-lo um excelente meio potenciador de envolvimento, motivação e concentração das crianças.

Contudo, não basta reconhecer as suas potencialidades. O estabelecimento de ensino onde desenvolvemos o projeto, que poderá representar outras tantas escolas pelo país fora, não está preparado para permitir o acesso ao quadro interativo a crianças do pré-escolar. Apesar do referido equipamento se encontrar no mesmo estabelecimento onde se situa o Jardim de Infância (e em várias salas), este está instalado onde turmas específicas dos 3º e 4º anos frequentam aulas, como vimos no capítulo 3. Deste modo, a ideia de um acesso mais livre ao quadro interativo está bastante restrita. É de salientar que a oportunidade de trabalhar com o mesmo, apenas nos foi concedida por se tratar de uma situação esporádica. Ainda que a Prática Pedagógica dispusesse de mais tempo de intervenção, certamente não o poderíamos aproveitar em salas equipadas com o quadro interativo. Tal iria prejudicar o normal funcionamento das aulas do 1º CEB.

Importa, pois, que a escola se abra às novas invenções tecnológicas e motive os educadores/professores a conceberem práticas que respondam aos novos interesses, necessidades e motivações das crianças de hoje.

Referências bibliográficas

Referências bibliográficas

- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Melo, S. (2009). De la didactique de la langue à la didactique des langues: observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6 (1), pp. 3-36. Disponível em http://acedle.org/IMG/pdf/Alarcao_etal_Cahiers-Acedle_6-1.pdf (consultado em 26/05/2013).
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores*, 1. Porto: Porto Editora.
- Amante, L. (2007). *As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. Sísifo N.º 3*, pp. 51-64. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=11&p=51> (consultado em 19/03/2013).
- Amaro, A. C. (2012). *Quando as crianças contam histórias*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/9212> (consultado em 13/06/2013).
- Amaro, S., Ramos, A., Osório, A. J. (2009). *Os meninos à volta do computador: a aprendizagem colaborativa na era digital*. Revista EDUSER 1(1), 112-122.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de Interação em Aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue - Alguns percursos didáticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes, *Didáticas e Metodologias de Educação - Percursos e Desafios*. (pp. 489-506). Évora: Universidade de Évora.

- Andrade, A. I., & Martins, F. (Coords.) (2007). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Cadernos do LALE, Série Propostas, 3. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Martins, F., & Pinho, A. S. (2014). Olhares Sobre a Sensibilização à Diversidade Linguística em Portugal: Desafios e Possibilidades da Educação para o Plurilinguismo. In C. Troncy (coord.), J. F. de Pietro, L. Goletto, & M. Kervran, *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures*. (pp. 255- 264). Rennes: PUR.
- Antunes, P. (2008). *Impacte dos quadros interactivos nas práticas docentes: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/1357> (consultado em 19/09/2014).
- Bach, P. (1991). *O prazer na escrita: pedagogia da narrativa*. Rio Tinto: Asa/Clube do Professor.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bottentuit Junior, J., Lisbôa, E. & Coutinho, C. (2012). Narrativas Digitais na Formação Inicial de Professores: Um Estudo Com Alunos de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Teias*, Vol. 13, nº 27, pp. 191-204, jan-abril. ISSN 1518-5370.

- Candelier, M., Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkwoska, A., et al. (2004). *Janua Linguarum - The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness in the Curriculum: Awakening of Languages*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., & Molinié, M. (2007). *Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CoE [Conselho da Europa]. (2001a). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- CoE. (2001b). *Recommendation 1539 on the European Day of Languages*: Council of Europe, Parliamentary Assembly. Disponível em <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta01/EREC1539.htm> (consultado em 31/07/2014).
- Correia, A. (2009). *Literacia Digital e Aprendizagem Informal em Modelo de Web Participativa*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Cortesão, M. (2012). *O ensino de Poesia com Quadro Interativo. Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/10706> (consultado em 05/04/2013).
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Dias, R. (2014). *Despertar para as línguas no Pré-Escolar – O Quadro Interativo e o Jogo*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Brussels: European Comission.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Universidade de Málaga.
- Engel, S. (1999). *The stories children tell: making sense of the narratives of childhood*. New York. W. H. Freeman and Company.
- Ferreira, C. (2010). *O uso do Quadro Interactivo Multimédia nas aulas de língua estrangeira como elemento motivador*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54882/2/claudiaferreiravol1000122938.pdf> (consultado em 13/06/2013).
- Fischer, G. (2002). Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas. *Educação & Comunicação*, 7, 19-26.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: University Press.
- Lamas, E. (coord.) (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da ação de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/11428> (consultado em 22/05/2014).
- Marcelo, M., Silva, P., & Cruz, M. (2009). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na promoção da competência comunicativa intercultural e plurilingue. Saber & Educar N.º 14*. Disponível em <http://purl.net/esepef/handle/10000/314> (consultado em 19/03/2013).
- Marques, C., & Martins, F. (2012). Educar para os direitos culturais e linguísticos: complexidade e desafios. *Saber & Educar, N.º 17*, pp. 43-51. Disponível em <http://purl.net/esepef/handle/10000/689> (consultado em 04/04/2013).
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/1470> (consultado em 17/04/2013).
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME-DGIDC.
- McNiff, J. (2002). *Action research: principles and practice*. London: Routledge.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Moreira, M. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, M. & Pires, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri.

- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Ponte, J. P. (2001) Tecnologias de informação e comunicação na educação e na formação de professores: Que desafios para a comunidade educativa? in A. Estrela e J. Ferreira (Eds.), *Tecnologias em educação: Estudos e investigações* (Actas do X Colóquio da AFIRSE, pp. 89-108), Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Propp, V. (1992). *Morfologia do conto*. Lisboa: Vega.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Reis, C., 1995 – *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra, Almedina.
- Ribeirinho, C. (2005). *Concepções e práticas de intervenção social em cuidados sociais no domicílio*. Lisboa, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa.
- Rodrigues, V. (2010). *O uso de uma Wiki no desenvolvimento de competências de escrita no 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/1079> (consultado em 01/05/2013).
- Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Dissertação de mestrado. Aveiro, Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/4653> (consultado em 31/03/2013).

- Sá, S., & Andrade, A. I. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexão a partir da sala de aula. *Saber & Educar*, N.º 14. Disponível em <http://purl.net/esepe/handle/10000/312> (consultado em 31/03/2013).
- Santos, V. (2012). *A utilização dos livros digitais do Plano Nacional de Leitura na educação pré-escolar: Potencial pedagógico, expectativas e práticas dos educadores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54882/2/claudiaferreiravol1000122938.pdf> (consultado em 13/06/2013).
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância. Textos para Educadores de Infância*. Lisboa: MEDGIDC.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, New Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Spínola, T. (2009). *A utilização do quadro interactivo multimédia em contexto de ensino e aprendizagem. Impacte do projecto “O Quadro interactivo multimédia na RAM”*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/1399> (consultado em 13/06/2013).

Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

Traça, M. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1996). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Disponível em <http://documentosrtl.wikispaces.com/file/view/Declara%C3%A7%C3%A3o+Universal+dos+Direitos+Lingu%C3%ADsticos.pdf> (consultado em 10/04/2013).

UNESCO. (2002a). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> (consultado em 10/04/2013)

Anexos

Anexo 1

Planificação das sessões

Sessão I: O que eu já sei sobre as línguas

Data: 13 de novembro de 2013

Objetivos principais
<ul style="list-style-type: none">• Saber o que é uma língua;• Reconhecer a existência de diferentes línguas;• Consciencializar-se do seu conhecimento sobre línguas;• Interessar-se pelo conhecimento de outras línguas;• Desenvolver atitudes de curiosidade face às línguas.
Descrição pormenorizada
<p>A sessão terá início com um pequeno teatro de fantoches em que as duas personagens tentam comunicar, mas essa tarefa complica-se pois ambas falam uma língua diferente. Com este teatro pretende-se criar reações de espanto nas crianças, fazendo com que estas se apercebam da existência de outras línguas, para além do português, que possibilitam a comunicação com o Outro. Após o teatro, será promovido um diálogo com as crianças de modo a compreender as representações que possuem sobre as línguas. Este diálogo será orientado a partir das seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreenderam o que os fantoches estavam a dizer? Porquê?• Que línguas estavam eles a falar?• O que pensam que é uma língua?• Para que acham que as línguas servem?• Por que acham que as pessoas falam línguas diferentes? Acham importante?• Que palavras conhecem em outras línguas? <p>Posteriormente, será questionado às crianças que línguas falam, que línguas conhecem e quais gostariam de trabalhar neste projeto. Assim, serão apresentadas várias imagens (que irão representar as diferentes línguas), bem como as palavras correspondentes às línguas que as crianças mais referirem. Para isso, ser-lhes-á pedido que atribuam uma língua a cada imagem, explicando o motivo de cada associação.</p> <p>Feita a correspondência língua/imagem, as crianças irão construir, por fim, a sua biografia linguística. Será entregue uma ficha de registo e uma folha com as imagens das línguas escolhidas, assim como imagens intrusas, para o caso de as crianças optarem por acrescentar uma nova língua. Estas deverão recortar e colar as imagens consoante as línguas que falam e as línguas que conhecem.</p>

Sessão II: Início da viagem com o Tomi pelas línguas

Data: 19 de novembro de 2013

Objetivos principais
<ul style="list-style-type: none">• Aperceber-se da existência de diferentes línguas;• Desenvolver atitudes de curiosidade face às línguas;• Identificar a língua em que foi ouvida a história;• Compreender por que razão é possível perceber a história (línguas da mesma família);• Reconhecer que as línguas têm semelhanças e diferenças a nível fonético, lexical e semântico;• Reconhecer palavras em outras línguas;• Discriminar sons;• Desenvolver a capacidade de utilização da caneta no quadro interativo;• Desenvolver a capacidade de utilizar várias funções no quadro interativo;• Associar as onomatopeias em diferentes línguas ao animal correspondente.
Descrição pormenorizada
<p>Para iniciar a sessão, será promovido um diálogo com as crianças sobre o que foi feito na sessão anterior, questionando-as sobre o pensam que é uma língua, para que serve e por que é importante falarmos várias línguas. Será também recordado o código das línguas. De seguida, as crianças serão convidadas a partilhar, entre si, histórias com animais que conhecem e serão questionadas sobre se já ouviram histórias em outras línguas.</p> <p>De seguida, será colocada a primeira parte (cerca de 2 minutos) da história “A longa viagem de Tomi”, em italiano. Após a audição e visualização da primeira parte, será estabelecido um diálogo com as crianças com o intuito de verificar o que compreenderam da história, orientado pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none">• Em que língua foi contada a história?• Perceberam esta parte da história? Conseguiram compreender algumas palavras?• Que personagens entraram nesta parte da história? <p>Posteriormente, o grupo irá ouvir a mesma parte da história, agora em português do Brasil. Esta será interrompida para verificarmos o que as crianças pensam que está escrito no bilhete que o raposo escreveu à família. Após a troca de ideias, iremos prosseguir com a história até à parte em que o raposo Tomi se encontra com os lobos. As crianças serão novamente questionadas sobre</p>

o que pensam que os lobos irão fazer a Tomi e, de seguida, serão colocadas as seguintes questões:

- Em que língua foi contada a história?
- Por que razão conseguiram compreender o que foi dito?

Por último, as crianças serão divididas em três grupos: grupo Amarelo, grupo Azul e grupo Verde. Nesta sessão, será a vez do grupo Amarelo de realizar a atividade no quadro interativo. Esta diz respeito à identificação de onomatopeias em várias línguas. As crianças terão à sua disposição várias palavras relativas aos sons de vários animais, que poderão clicar para ouvir. Após a sua audição, deverão arrastar a palavra para o recipiente do animal correspondente. Se a palavra regressar ao local anterior, significa que esta não corresponde ao animal que a criança escolheu.

Após a realização do jogo no quadro interativo, as crianças dos três grupos serão convidadas a elaborar um desenho e registo escrito sobre qual a reação que pensam que os lobos terão perante o raposo Tomi.

Sessão III: Continuação da viagem com o Tomi pelas línguas

Data: 25 de novembro de 2013

Objetivos principais
<ul style="list-style-type: none">• Aperceber-se da existência de diferentes línguas;• Desenvolver atitudes de curiosidade face às línguas;• Identificar a língua em que foi ouvida a história;• Compreender por que razão é possível perceber a história (línguas da mesma família);• Reconhecer que as línguas têm semelhanças e diferenças a nível fonético, lexical e semântico;• Reconhecer palavras em outras línguas;• Discriminar sons;• Associar palavras à língua correspondente;• Associar palavras e expressões ao seu significado em português;• Desenvolver a capacidade de utilização da caneta no quadro interativo;• Desenvolver a capacidade de utilizar várias funções no quadro interativo.
Descrição pormenorizada
<p>A sessão terá início com a colocação das seguintes questões às crianças:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ainda se lembram da nossa história?• Quem é o Tomi?• Quais são as personagens que entram na história?• Ainda se lembram das línguas que ouvimos? Quais foram?• Por que acham que conseguiram compreender a história? <p>Na última sessão, as crianças elaboraram um desenho e registo escrito sobre o que pensavam que os lobos iriam fazer ao raposo Tomi. Agora, as crianças irão partilhar as suas ideias relativamente ao tema e, de seguida, será colocada a segunda parte da história “A longa viagem de Tomi”, em espanhol.</p> <p>Após a sua audição e visualização, será feito o confronto entre as previsões das crianças relativamente ao que aconteceu ao Tomi quando se encontrou com os lobos.</p> <p>Será promovido um diálogo orientado pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none">• O que aconteceu na história?• Perceberam o que as personagens disseram?

- Conseguiram reconhecer algumas palavras? Quais?
- Sabem em que língua ouvimos esta parte da história?
- Acham-na parecida com a nossa língua?

As crianças irão ouvir novamente a segunda parte da história, agora em português do Brasil. Após a sua audição e visualização, o grupo irá fazer o reconto sobre o que aconteceu nesta parte.

Nesta sessão será a vez do grupo Azul de participar nas atividades no quadro interativo. Assim, será realizado o jogo “Descobre o intruso”. Estarão disponíveis várias imagens com personagens não só da história “A longa viagem de Tomi”, como de outras histórias. As crianças deverão circundar as personagens pertencentes à história abordada no projeto.

No segundo jogo, serão apresentadas imagens das personagens que participam na história, bem como o seu nome escrito em português, que poderão clicar e ouvir. Mais abaixo, as crianças terão à sua disposição os nomes dos vários animais escritos em italiano e em espanhol. Também poderão clicar e ouvir a sua pronúncia. As crianças deverão arrastar os nomes em italiano e em espanhol para os recipientes corretos, respeitando às imagens das personagens da história.

Por último, será realizado um jogo em que se encontram imagens (escolhidas pelas crianças na primeira sessão) correspondentes às línguas já abordadas – português, italiano e espanhol. Neste jogo, pretende-se que as crianças arrastem os nomes dos animais da história, que se encontram nas referidas línguas, para a imagem da língua correspondente (bola, carro e balão). Para isso, as crianças poderão clicar em cada uma das palavras e ouvir o respetivo som.

Sessão IV: Fim da viagem com o Tomi pelas línguas

Data: 26 de novembro de 2013

Objetivos principais
<ul style="list-style-type: none">• Aperceber-se da existência de diferentes línguas;• Desenvolver atitudes de curiosidade face às línguas;• Reconhecer que as línguas têm semelhanças e diferenças a nível fonético, lexical e semântico;• Reconhecer a mudança de língua;• Reconhecer palavras em outras línguas;• Associar palavras à língua correspondente;• Contactar com o código escrito;• Identificar semelhanças e diferenças em registos escritos, em diferentes línguas;• Desenvolver a capacidade de utilização da caneta no quadro interativo;• Desenvolver a capacidade de utilizar várias funções no quadro interativo.
Descrição pormenorizada
<p>A sessão será iniciada através de um diálogo com todo o grupo sobre o que foi feito na sessão anterior e quais foram as línguas envolvidas.</p> <p>Nesta sessão estará presente apenas grupo Verde para a realização das atividades no quadro interativo.</p> <p>O primeiro jogo diz respeito ao reconhecimento da mudança de língua. Para isso, o grupo irá ouvir excertos da história em português do Brasil, italiano, espanhol, francês, romeno e catalão. Antes disso, serão distribuídas raquetes pelas crianças e ser-lhes-á explicado que as raquetes deverão ser levantadas assim que ocorrer uma mudança de língua.</p> <p>Numa segunda fase, as raquetes serão substituídas pelas imagens correspondentes a algumas línguas já abordadas, como o português, o francês e o italiano. O grupo irá ouvir novamente excertos da história nas referidas línguas. Aqui, pretende-se que as crianças elevem a imagem que corresponde à língua que estão a ouvir. Um dos excertos da história estará em romeno, pois pretendemos que as crianças se apercebam que a língua ouvida não corresponde a nenhuma das imagens que possuem.</p> <p>Após a realização da atividade de identificação de línguas, as crianças irão realizar um novo jogo. Assim, terão à sua disposição seis imagens que representam os vários episódios da história, bem como caixas numeradas de 1 a 6. Ao clicar nas imagens e nas caixas será possível ouvir e/ou</p>

visualizar o excerto correspondente. O grupo deverá organizar as imagens por ordem de acontecimentos e refletir sobre os sentimentos, atitudes e comportamentos das personagens, inerentes a cada parte da história.

O jogo seguinte diz respeito ao reconhecimento do título da história. As crianças irão visualizá-lo em italiano, português e francês, podendo clicar no título para ouvir a sua pronúncia.

No penúltimo jogo, será apresentado o título da história em português e inglês, mas com as palavras desordenadas. As crianças terão a possibilidade de clicar na imagem correspondente a cada língua e ouvir, mais uma vez, a sua pronúncia. Neste jogo, as crianças deverão arrastar as palavras de modo a formar o título em português e em inglês.

Para terminar, as crianças poderão ver escrita a palavra *viagem* em português, francês, italiano e espanhol e ser-lhes-á pedido que a copiem.

Sessão V: O que aprendi sobre as línguas

Data: 10 de dezembro de 2013

Objetivos principais
<ul style="list-style-type: none">• Criar uma história constituída por personagens situadas num tempo e num espaço, respeitando uma sucessão de ações;• Reproduzir palavras nas diferentes línguas trabalhadas;• Desenvolver atitudes de curiosidade face às línguas;• Reconhecer que as línguas têm semelhanças e diferenças a nível fonético, lexical e semântico;• Refletir sobre aprendizagens efetuadas.
Descrição pormenorizada
<p>A sessão terá início com um diálogo sobre as sessões anteriores de modo a relembrar as crianças sobre o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido. Numa primeira fase, ser-lhes-ão colocadas as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none">• Qual das línguas que trabalhámos gostaram mais de ouvir? Porquê?• Que outras línguas gostavam de aprender?• O que será que estas línguas têm em comum? Porquê?• O que gostaram mais de fazer durante este projeto?• Como gostavam que se chamasse este projeto? <p>Posteriormente, o grupo será convidado a fazer o reconto global da história “A longa viagem de Tomi”.</p> <p>Será proposto ao grupo a construção de uma nova história. Para isso, serão apresentados três envelopes com imagens. O primeiro envelope contém imagens referentes a cada personagem da história do raposo Tomi; o segundo, imagens do espaço onde irá decorrer a ação e o terceiro, imagens das quatro estações do ano. Será pedido a cada criança que retire, aleatoriamente, uma imagem de um dos envelopes e a afixe no cavalete, para que todo o grupo visualize as imagens. De seguida, as crianças irão criar a nova história respeitando a ordem pela qual as imagens surgiram.</p>

Anexo 2

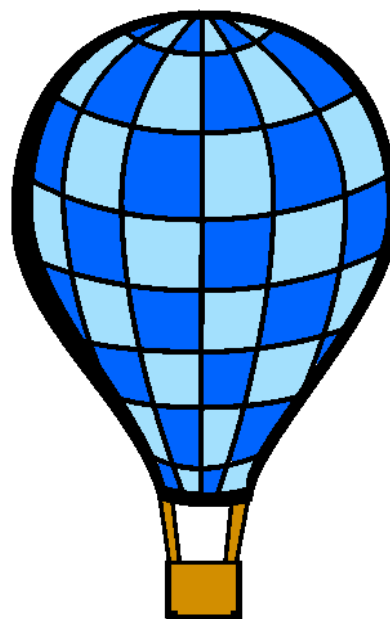
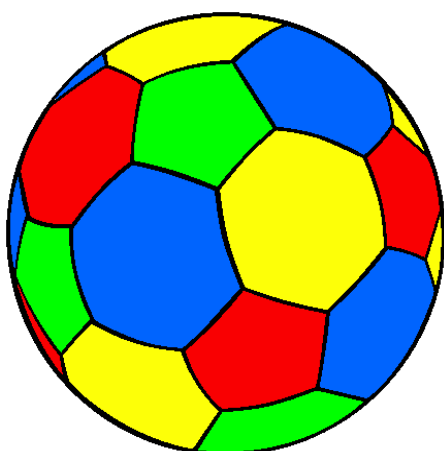
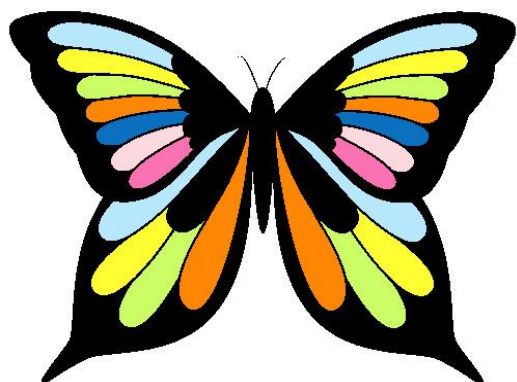
Materiais utilizados nas sessões

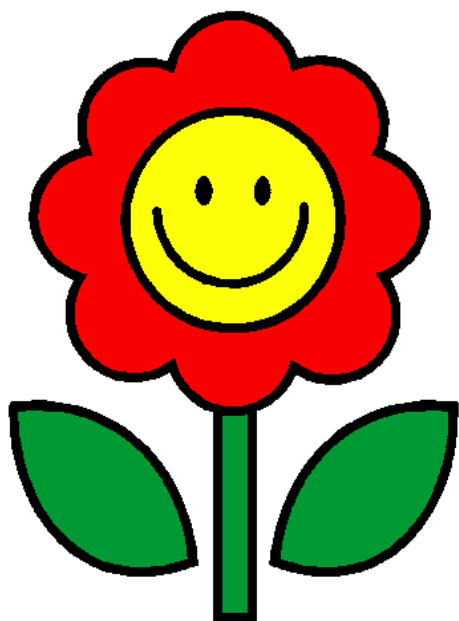
Sessão I

Cartões com propostas de línguas

PORTUGUÊS
INGLÊS
FRANCÊS
ITALIANO
ESPAANHOL
ALEMÃO

Cartões com imagens para associar às línguas






Biografia linguística

A Minha Biografia Linguística

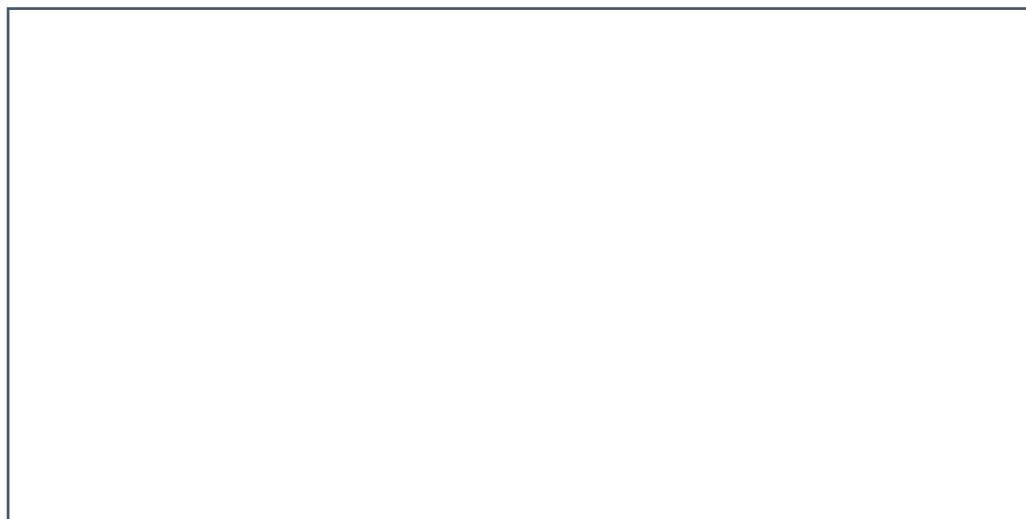
Nome: _____

Data: _____

Cola a(s) imagem(s) correspondente(s) à(s) língua(s) que falas:

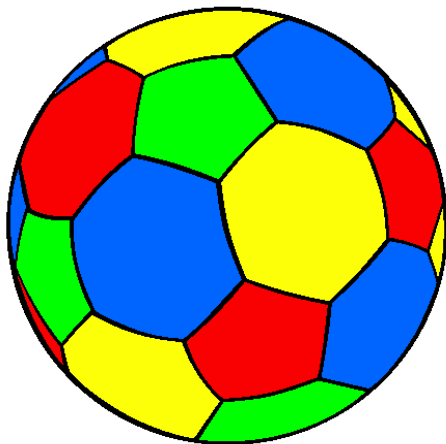
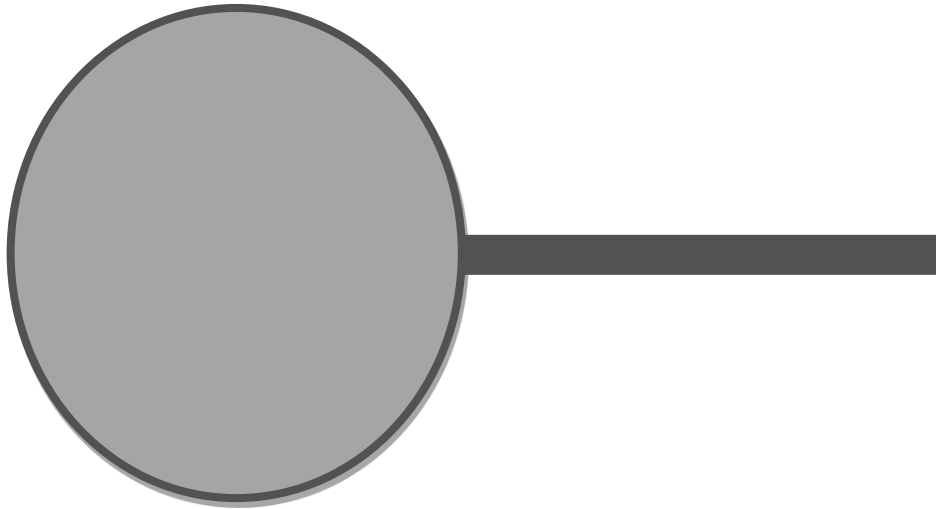
A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for pasting images related to the languages the student speaks.

Cola a(s) imagem(s) correspondente(s) à(s) língua(s) que conheces:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for pasting images related to the languages the student knows.

Sessão IV

**Raquete e imagens para os jogos de identificação e
reconhecimento de línguas**



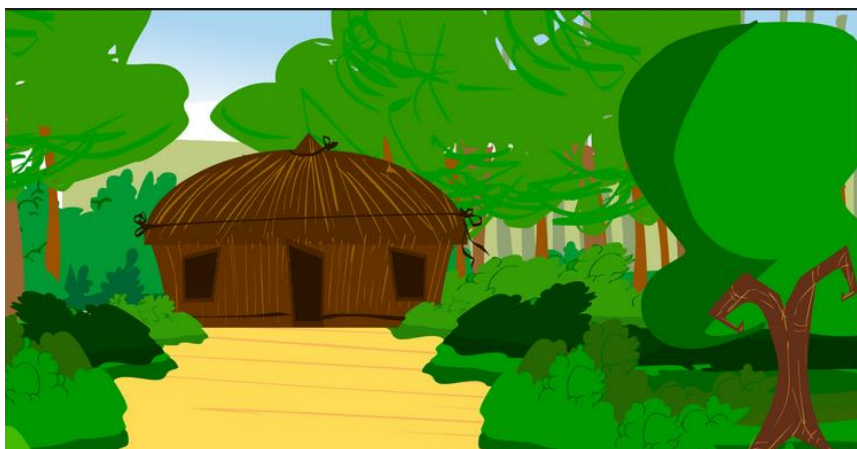
Sessão V

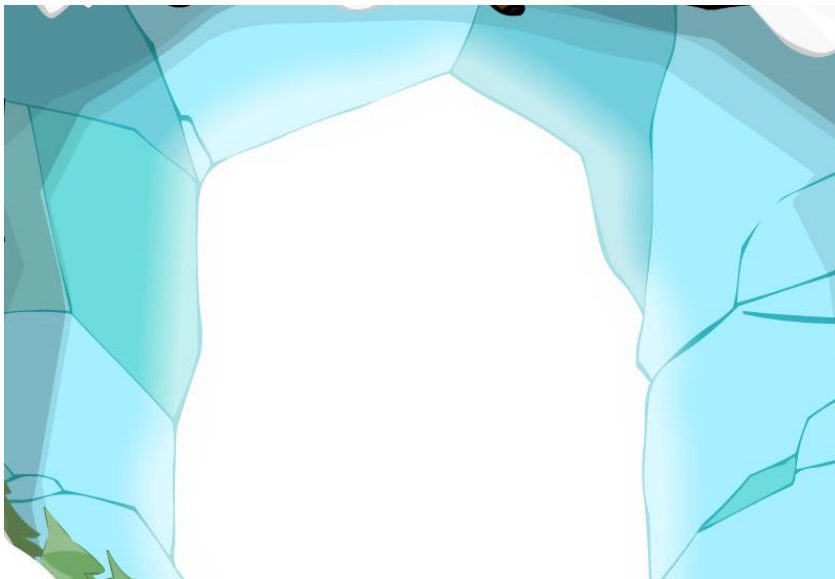
Imagens para a construção da nova história

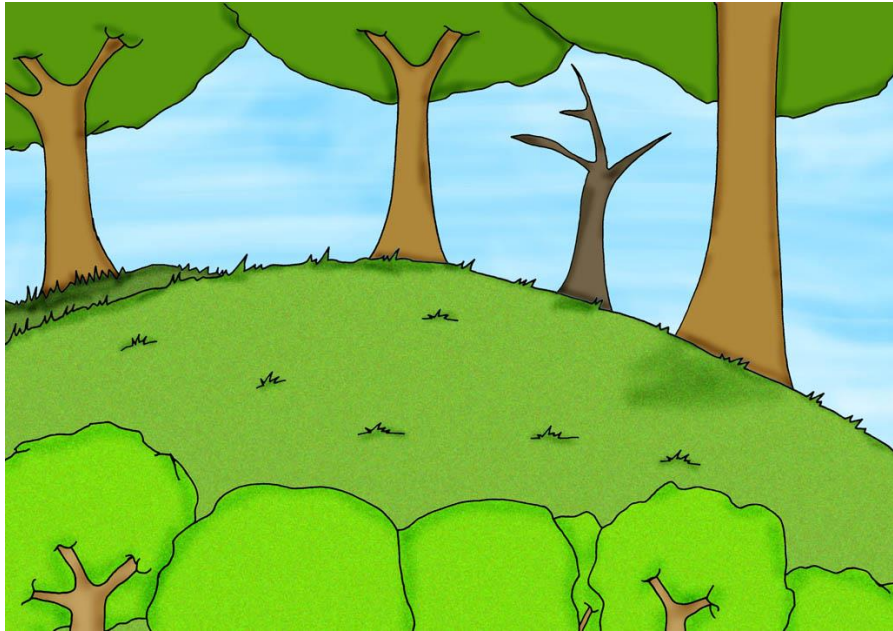
Personagens



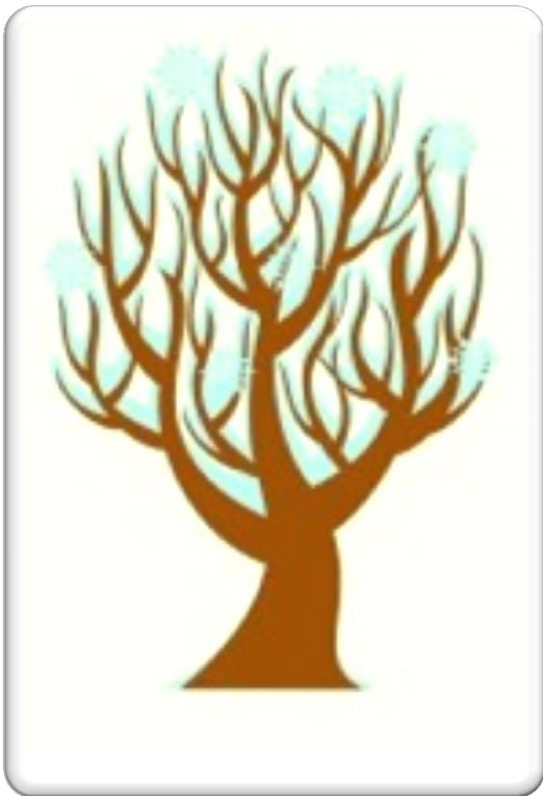
Espaço







Tempo (estações do ano)





Anexo 3

História criada pelo grupo

Texto

A lebre e os amigos

Era uma vez uma Lebre muito branquinha e fofinha, que apesar de ser pequenina era muito rápida. Ela adorava passear, saltitar e brincar no grande lago.

Um dia quando foi brincar viu que o lago estava congelado. Não percebeu logo o porquê!

— AHHHH chegou o Inverno...que frio! Tenho que encontrar uma casa para morar durante o inverno – disse a Lebre.

Encontrou um grande tronco caído que servia de ponte para o outro lado do rio e decidiu ficar lá a morar. Certo dia, os lobos passaram por cima do tronco mas esmagaram-no, porque não era muito resistente.

— Hey! Essa era a minha casa e vocês partiram-na! – disse a Lebre. Os lobos responderam:

— Desculpa Lebre, não sabíamos que moravas aqui, nós só queríamos passar para a outra margem do rio.

— Não tem mal mas agora não sei onde vou viver – choramingou a Lebre.

— Vem connosco, nós também estamos à procura de uma casa para passar o inverno.

Nesse momento, começou a nevar e a lebre nem hesitou, foi com os lobos à procura de uma casa nova.

Depois de caminharem durante dias encontraram uma casinha de madeira. Bateram à porta e descobriram que já vivia lá outro animal, uma coruja branquinha e acinzentada nas asas.

— Podemos ficar a morar contigo durante o inverno? – pediu a Lebre. A Coruja respondeu:

- Tu podes mas os lobos não senão vão comer-me!
- Nós prometemos que não te vamos comer, Coruja.
- Prometem? Está bem, assim podem ficar.

Entretanto bateu à porta mais um animal que também precisava de uma casa para passar o inverno, o Urso. Como a Coruja é muito amiga deixou o Urso, os lobos e a Lebre morarem com ela.

O inverno chegou ao fim e começou a primavera. Certo dia, os animais estavam com muita fome quando descobriram que já não havia nada para comer. Eles tinham comido tudo durante o inverno. Então decidiram ir todos ao rio pescar peixe, polvo, lulas e salmão. Mas havia um problema: os lobos não gostavam de peixe. Para isso tiveram que ir à floresta buscar frutas maduras, folhas e outros alimentos que os humanos plantaram. Depois de todos terem consigo os alimentos de que mais gostavam, os animais foram para casa fazer um grande jantar.

O tempo passou e chegou o verão. Como estava muito calor, os animais foram mergulhar para a cascata. Nessa cascata já estavam a brincar o Tomi e o seu amigo Branquinho. Eles eram dois raposos muito amigos. Todos os animais conversaram e brincaram durante muitas horas. Quando repararam já era de noite. Como estava muito escuro, ficaram a dormir numa gruta perto da cascata onde vivia a Bibi, a namorada do Tomi, o Tomi e o Branquinho.

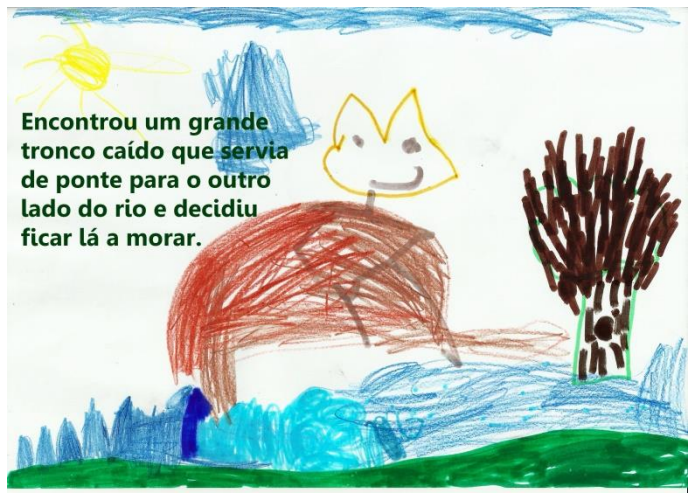
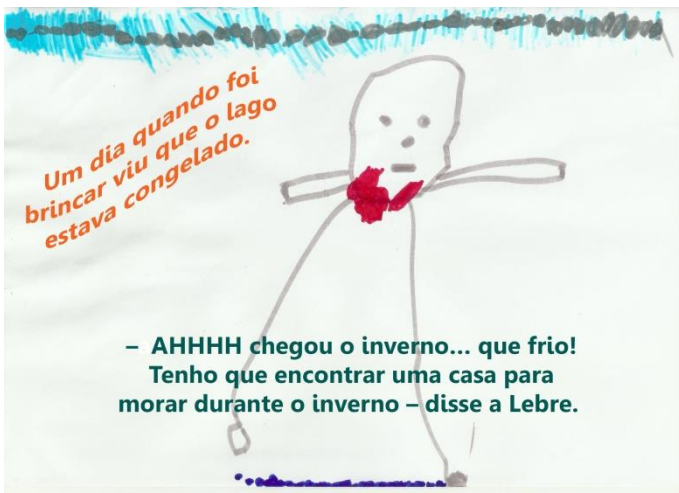
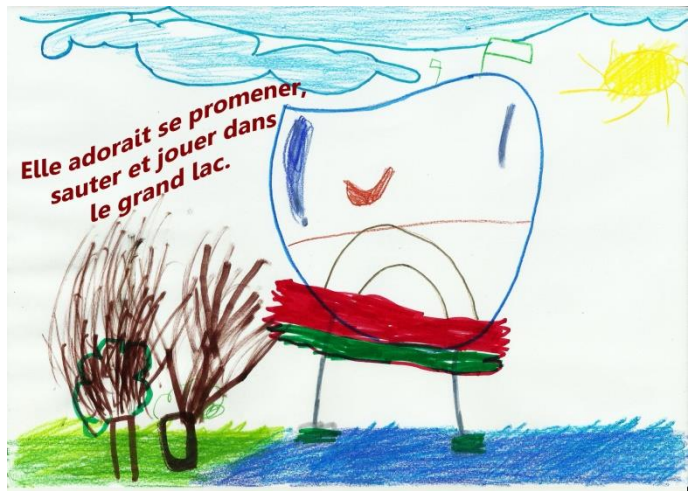
Os animais gostavam muito uns dos outros, até que a Lebre se lembrou:

- Vamos procurar um sítio onde não falem alimentos e que dê para todos morarmos juntos! Esta gruta é muito pequena para nós todos.
- Nós conhecemos o sítio ideal – disseram os lobos. A Cidade da Amizade é grande e ainda vamos poder ter novos amigos. Mas é um pouco longe.

Todos os animais ficaram entusiasmados e iniciaram a sua longa viagem.

Quando chegaram à Cidade da Amizade já era outono. Todos ficaram espantados com a quantidade de luzes e cores que ela tinha. Como foram tão bem recebidos pelos outros animais, decidiram que nunca mais de lá sairiam. Todos os dias se encontravam todos para brincar no meio das folhas castanhas e avermelhadas.

Livro





- Hey! Essa era a minha casa e vocês partiram-na - disse a Lebre. Os lobos responderam:

- Desculpa Lebre, não sabíamos que moravas aqui, nós só queríamos passar para a outra margem do rio.

- Não tem mal, mas agora não sei onde vou viver - choramingou a Lebre.

- Vem connosco, nós também estamos à procura de uma casa para passar o inverno.



Depois de caminharem durante dias encontraram uma casinha de madeira.



Bussarono alla porta e scoprirono che già viveva lì un altro animale, un gufo bianchino e con ali grigie.

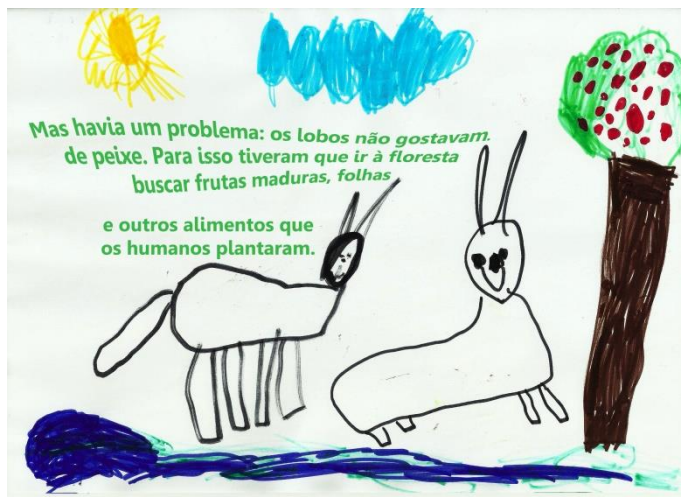
- Podemos ficar a morar contigo durante o inverno? - pediu a Lebre. A Coruja respondeu:

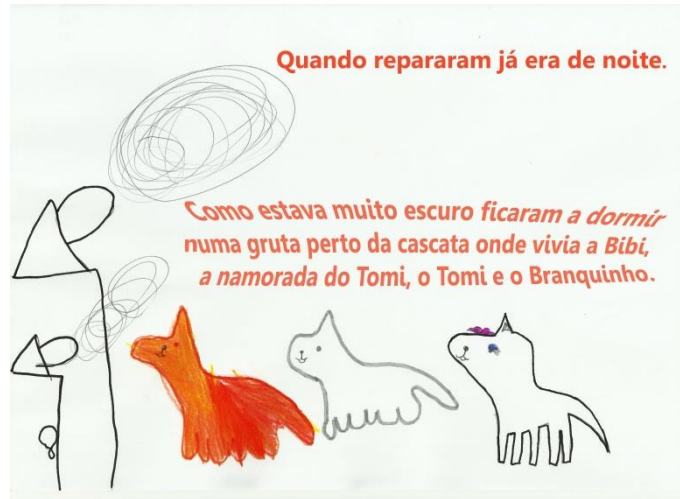
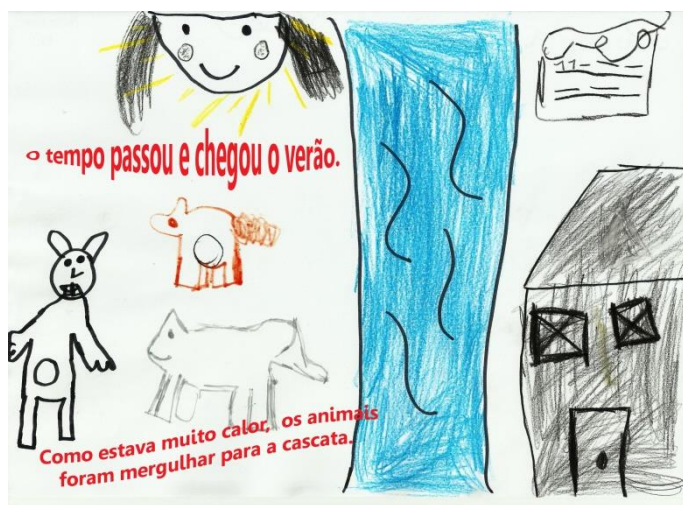
- Tu podes mas os lobos não senão vão comer-me!

- Nós prometemos que não te vamos comer Coruja.

- Prometem? Está bem, assim podem ficar.









Anexo 4

Questionário à orientadora
cooperante

Este questionário surge no âmbito do projeto didático “Viagem com o Tomi pelas línguas”. Os nossos objetivos de investigação estão associados às potencialidades do quadro interativo na sensibilização à diversidade linguística e cultural. Com o presente questionário visa-se recolher a opinião da educadora sobre o valor educativo do projeto relativamente às crianças, aprendizagens proporcionadas e apreciação das atividades e recursos utilizados.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração!

Aveiro, 7 de janeiro de 2014.

Questionário à educadora

1. Se tivesse que apresentar o projeto a um(a) colega, como o descreveria?

É um projeto que pretende descrever como o quadro interativo pode enriquecer as experiências de aprendizagem das crianças do Jardim de Infância.

2. Na sua perspetiva, quais foram os objetivos do projeto?

Proporcionar diferentes motivações, interesses e desempenhos. A hipótese das crianças utilizarem esta tecnologia, despertou também a concentração e promoveu um maior envolvimento, neste caso num projeto que pretendeu sensibilizar as crianças para a sonoridade de línguas diferentes da sua, reconhecendo que há diferentes formas de dizer a mesma palavra.

3. Qual a sua opinião sobre o projeto “Viagem com o Tomi pelas línguas”? Que aspetos positivos e negativos pode assinalar?

Aspetos positivos: Sensibilização à diversidade linguística através de um conto, cujas personagens foram fazendo parte do dia a dia das crianças, criaram uma maior afinidade, o que melhorou os seus níveis de interesse. A utilização do quadro interativo proporcionou hipóteses de atividades diferentes.

Aspeto negativo: A dificuldade em sistematizar a utilização do quadro interativo num espaço tão curto de tempo.

4. Considera importante trabalhar as línguas desde os primeiros anos com as crianças? Porquê?

Sim. Este tipo de projeto contribui para o desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística e metafonológica, bem como para atitudes positivas face à diversidade. É um suporte para uma aprendizagem de línguas ao longo da vida e funciona como um alicerce para o diálogo intercultural.

5. Qual a atividade no quadro interativo que considerou mais interessante para as crianças?

A atividade em que as crianças tiveram oportunidade de fazer a utilização de algumas ferramentas do quadro interativo.

6. E para si, como educadora/professora, qual foi a mais interessante?

As sessões em que as crianças tiveram a oportunidade de fazer a utilização de algumas ferramentas do quadro interativo.

7. Considera que as crianças durante as atividades em que participaram estiveram motivadas? Pode dar um exemplo?

Sim, de um modo geral manifestaram níveis positivos de implicação, estando motivadas. Além de terem alguns conhecimentos prévios (reconhecimento da existência de diferentes línguas), foi possível verificar que as crianças aprenderam e transmitiram aos familiares aquisições relacionadas com a diversidade linguística. Por exemplo, as crianças tiveram grande facilidade em identificar palavras nas diferentes línguas trabalhadas, assim como em identificar a mudança de língua ao longo da história.

8. Na sua opinião, que aprendizagens desenvolveram as crianças?

- Reconhecimento da existência de diferentes línguas;
- Exercitaram a discriminação auditiva;
- Desenvolveram atitudes de curiosidade face às línguas.

9. Que aprendizagens desenvolve o quadro interativo?

Com o uso do quadro interativo, o professor pode valorizar a linguagem escrita, associada à imagem, aumentando competências no aluno ao nível da memória visual. As atividades que envolvem o som, incluem o uso da "palavra falada", contos e ainda sons e música, trabalham a capacidade auditiva. Uma terceira forma de aprendizagem é através do tato. Permitir que as crianças interajam fisicamente com o quadro é uma ajuda para que percebam as muitas hipóteses oferecidas pelo quadro interativo.

10. Vai procurar, de alguma forma, integrar nas suas práticas algumas atividades do projeto que envolvam o quadro interativo e as línguas? Quais e porquê?

No que diz respeito à utilização do quadro interativo, sentirei grandes dificuldades na sua utilização, pois as salas de educação pré-escolar não estão apetrechadas com este equipamento, não existindo também em nenhum espaço de atividades comum do Centro Escolar. Para desenvolver atividades no quadro, será sempre necessário retirar turmas do 1º ciclo do seu espaço sala de aula.

No que diz respeito à diversidade linguística, já tinha sido trabalhada anteriormente e continuará a ser valorizada, quer ao nível do reconhecimento da existência de diferentes línguas, quer ao nível do respeito pela diversidade.

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!

As alunas,

Maria João Silva

Raquel Dias

Anexo 5

Transcrições de excertos
selecionados das videograções

Convenções utilizadas nas transcrições

Convenção	Significado
EE	Educadora Estagiária
OU	Orientadora da Universidade
VCS	Várias Crianças falam em Simultâneo
/	Pausa breve
//	Pausa prolongada
()	Indicações cénicas

Transcrições

Transcrição 1 (sessão I)

Episódio 1: Diálogo após a dramatização do teatro de fantoches.

EE: *Conseguiram perceber o que as personagens estavam a dizer?*

IR: *Há uma que não sabe falar.*

BC: *Não sabe falar português.*

EE: *Acham que a personagem que fala português compreendeu alguma coisa?*

MF: *Estava sempre a dizer a mesma coisa.*

ML: *Não percebia nada.*

EE: *Então e por que é que não percebia nada?/ Sabes-nos dizer?*

BC: *Porque falavam de maneira diferente.*

IR: *Porque uma estava a falar português e a outra não.*

EE: *Então em que língua a outra personagem estava a falar, sabem?*

VCS: *Inglês.*

(...)

EE: *Então que línguas é que vocês conhecem?*

IR; ML; BC: *Espanhol.*

ML: *Português.*

IM: *Inglês e francês.*

ML: *E Itália.*

EE: *Itália é um país, ML. Vocês sabem que língua se fala na Itália?*

IM: *Italiano.*

EE: *Muito bem, IM.*

(...)

EE: *E o que é uma língua para vocês?*

BC: *É uma palavra.*

EE: *É uma palavra/ e mais?// CL, o que é que achas que é uma língua?*

FP: *Eu sei,/ uma língua é aquilo que temos na boca.*

BC: *É falar.*

(...)

EE: *Vocês acham que as línguas são todas iguais?*

VCS: *Não.*

EE: *Porque é que são diferentes?*

ML: *Porque algumas línguas são em espanhol... francês...*

BC: *Querem dizer uma palavra mas diz-se diferente.*

OU: *Então nós podemos usar as línguas diferentes para dizer as mesmas ideias./ Quem é que dá um exemplo? Eu ainda não percebi bem. // Eu chamo-me Filomena. Posso dizer de outra maneira? Quem dá um exemplo?*

EE: *MF, há outra maneira de dizer eu chamo-me MF?*

OU: *My... diz tu, diz.*

MF: *My name/ is...*

EE: *Muito bem./ My name is...*

MF: *My name is MF.*

EE: *Muito bem.*

EE: *Muito bem. Em que língua estamos a falar?*

BC: *Português.*

EE: *My name is MF é em português?*

IR: *Não,/ em inglês.*

BC: *Os dois Miguéis./ Há dois Migueles.*

(...)

OU: *Há muitas línguas. Quantas línguas vocês acham que há?*

BC: *Muitas.*

OU: *Vocês acham que há só o português, o espanhol, o italiano, o francês, o inglês?/ Há mais?*

MF: *Sim, há mais./ O meu irmão veio de uma...*

ML: *Alemão, alemão.*

EE: *Boa, o alemão.*

(...)

EE: *Vocês acham que as línguas são importantes?*

VCS: *Sããããão.*

EE: *Para que acham que elas servem?*

IR: *Porque é para sabermos muito.*

EE: *As línguas ajudam-nos a saber muito.*

(...)

EE: *Quem quer dizer mais coisas? Por que é que acham que as línguas são importantes?*

IR: *Servem para chamar os meninos.*

CL; AA: *Servem para falar.*

EE: *Além disso, servem para quê?*

IR: *Para brincar./Para falar com os outros meninos.*

OU: *Então as línguas servem para comunicar com as outras pessoas, para brincar, aprender é isso?*

IR: *E para aprender.*

OU: *Estamos todos a aprender porque falamos português. E também servem para cantar?*

VCS: *Siiim.*

Transcrição 2 (sessão II)

Episódio 1: Durante a audição e visualização da história em italiano.

CL: *O que é que ele disse?*

BC: *O que é que ele está a dizer?*

IC: *O que é que estão a dizer?*

EE: *Meninos, vamos fazer silêncio para ouvir, sim? Já vamos ver isso.*

Episódio 2: Diálogo após a audição e visualização de uma parte da história em italiano.

EE: *Que palavras conseguiram perceber da história?*

ML: *Cascata.*

AM: *Ele disse cascata.*

EE: *Cascata,/ mais palavras...*

BC: *Atravessa.*

ML: *Cascata,/ floresta.*

EE: *Cascata, floresta.*

BD: *Atravessa o rio.*

EE: *Atravessa o rio./ Alguém percebeu outras palavras?// Então em que língua ouvimos a nossa história?*

GF: *Não é português, é espanhol.*

IR: *Espanhol.*

EE: *Português não é, muito bem. Mas será espanhol?*

MC: *É espanhol.*

TN: *É inglês.*

MC: *Espanhol,/ porque eu percebi cascata.*

GF: *Italiano.*

EE: *Muito bem, GF. É italiano.*

(...)

EE: *Agora vamos colocar a história em português, está bem?*

IM: *Eu prefiro em italiano.*

IR: *Eu prefiro em inglês.*

BC: *Não, é em português agora./ Não querem perceber as coisas?*

Episódio 3: Diálogo após a audição e visualização da história em português do Brasil.

BC: *Eu percebi tudo.*

EE: *Porque é que conseguiste perceber tudo?*

IR: *Porque estava em português.*

EE: *Mas é o português que habitualmente falamos?*

VCS: *Não.*

BC: *Não,/ é o brasileiro.*

EE: *Está certo, BC, mas dizemos português do Brasil, está bem?*

Episódio 4: Divisão do grupo que fica na sala do QIM.

EE: *Agora o grupo amarelo fica aqui e os grupos azul e verde vão para a sala, está bem? Para a semana vem um grupo diferente, como tínhamos combinado.*

IR: *Mas pelo menos podemos estar no quadro?*

EE: *Para a semana, IR, sim?*

IR: *Está bem.*

EE: *Combinámos que todas as semanas vinha um grupo diferente, lembrás-te?/ Meninos dos grupos azul e verde, vocês também vão fazer estes jogos./ Mas hoje ainda não é no quadro interativo./ Hoje vamos fazer estes jogos na nossa sala.*

BC: *E à tarde,/ mas à tarde podemos estar no quadro?*

EE: *À tarde estão os meninos desta sala, querida.*

CS: *Eu quero ficar aqui.*

Transcrição 3 (sessão III)

Episódio 1: Diálogo após a audição e visualização de uma parte da história em espanhol.

EE: *Conseguiram perceber algumas palavras?*

ML: *Sim, algumas./ Branco,/ frio...*

AA: *Eu percebi grande.*

EE: *Muito bem. Branco, frio, grande./ Mais algumas?*

ML: *Eu não me lembro de mais.*

EE: *Então e em que língua ouvimos a história desta vez?*

VCS: *Francês.*

VCS: *Italiano.*

EE: *Francês, italiano.../ quem acha que foi outra língua?*

GF: *Espanhol.*

EE: *Muito bem, espanhol.*

Episódio 2: Durante a audição e visualização da história em português do Brasil.

BC: *Isto parece em português.*

TN: *É em português do Brasil.*

EE: *Já vamos conversar sobre isso,/ vamos ouvir a história que hoje ela vai acabar.*

Transcrição 4 (sessão IV)

Episódio 1: Durante a realização do jogo 1, de reconhecimento de línguas.

BC: *É nova.*

AA: *Não conhecemos.*

IR: *Não é nenhuma.*

EE: *Shhh, vamos estar com atenção.*

Episódio 2: Durante a realização da atividade de organização do título em português e em inglês.

(As educadoras estagiárias leem e apontam para as palavras *Tomi*, escritas em português e em inglês).

AM: *Essa é igual à outra.*

IR: *Porque dizem os dois Tomi.*

(A criança IR circundou as palavras *de* e *of*).

BC: *Essas palavras querem dizer o mesmo porque estão da mesma cor.*

IR: *Mas são diferentes.*

BC: *E têm duas letras.*

(...)

EE: *Agora há aqui palavras que são quase iguais.*

IR: *Eu sei. É esta.* (Aponta para as palavras *long* e *longa*).

EE: *Será que essas palavras são iguais?*

BC: *Parecido/ tem mais uma letra.*

(...)

EE: *E estas? Viagem... travel.* (Aponta para as respectivas palavras enquanto as lê).

IM: *São completamente diferentes.*

FS: *E as cor de laranja também são diferentes.* (Aponta para as palavras *the* e *a*).

AM: *Uma tem três e a outra só tem uma letra.*

Transcrição 5 (sessão V)

Episódio 1: Diálogo com o grupo sobre as línguas trabalhadas ao longo do projeto e suas funções.

EE: *E para que servem as línguas?/ Queremos dedos no ar.*

VCS: *Porque podemos falar com outros meninos.*

EE: *E com que meninos?*

ML: *Os que estão muito longe.*

IC: *De outros países.*

BC: *Que não falam a mesma língua que nós falamos.*

AA: *Mas também podemos falar com meninos da nossa língua.*

EE: *Então vocês disseram que podemos falar com meninos que falam outras línguas e com meninos que falam português como nós, é isso?*

VCS: *É.*

Episódio 2: Reconto da história.

EE: *Vamos lá ver, quem é que ainda se lembra da nossa história do Tomi?*

VCS: *Euuuu.*

EE: *Vamos colocar os dedos no ar./ AA, podes começar a contar-nos a história.*

AM: *O Tomi andava na floresta e depois escreveu um bilhete aos pais a dizer que voltava a casa quando fosse grande.*

IC: *Posso dizer eu?*

EE: *Podes,/ continua.*

IR: *Depois o Tomi foi para a floresta e encontrou a coruja e a coruja disse,/ é melhor podes-te de branco senão os lobos comem-te.*

EE: *Pois foi, durante a viagem do Tomi ele encontrou primeiro a coruja, que lhe disse que devia mudar a cor do pelo dele. E depois,/ o que aconteceu?*

GF: *Depois ele voltou a encontrar outro,/ a lebre,/ e disse para ficar branco senão os lobos comiam.*

VCS: *Posso ser eu?*

EE: *TM, podes ser tu agora. O que aconteceu depois, então?*

TM: *Depois os lobos apareceram mas não comeram o Tomi e ficaram amigos.*

AA: *Os lobos disseram que lá os animais eram brancos para não se verem/ senão eram comidos.*

EE: *É verdade, AA. Estavas com atenção. Os lobos explicaram ao Tomi que naquele sítio, todos os animais eram brancos para se confundirem com a neve e não serem comidos.*

(...)

EE: *Então e depois, o que aconteceu?*

ML: *Os lobos disseram para o Tomi ir atrás deles.*

EE: *E para onde os levaram, DS?*

DS: *Levaram-nos para uma caverna e,/ e estavam lá mais animais.*

AA: *O raposo seguiu os lobos e foram encontrar uma toca/ e lá estavam outros animais. O urso, mais raposas.../ a namorada dele...*

EE: *Foram para uma toca. Mas para quê?/ Por que é que os lobos o levaram para lá?*

AM: *Levaram lá para ele se proteger dos animais que o queriam comer.*

EE: *Muito bem, AM.*

FS: *Ele era ruivo e os animais podiam comê-lo./ Ali ninguém lhe fazia mal.*

EE: *Então e o que fez o Tomi enquanto esteve na toca? Alguém sabe?*

MC: *Brincou muito e aprendeu muitas coisas.*

EE: *Que coisas ele aprendeu?*

MC: *Hum.../ espera...*

ML: *Aprendeu a caçar e a pescar.*

IC: *E fez novos amigos.*

EE: *Quem eram os novos amigos, IC?*

IC: *O urso, outras raposas,/ a lebre,/ e a coruja.*

EE: *Muito bem, IC. Foram esses mesmo. Estiveste com muita atenção.*

AA: *Eu também estava!*

EE: *Então diz-nos lá o que aconteceu depois do Tomi ter estado na toca tanto tempo.*

AA: *Depois o inverno passou e o Tomi voltou para casa,/ mas ele voltou com uma amizade toda dele. Ela era branquinha com pelos brancos.*

IR: *E era muito fofinha.*

EE: *O Tomi trouxe uma nova companhia para casa, pois foi. Então como ficaram os lobos com o raposo?*

IR: *Oh, ficaram amigos.*

AA: *Fizeram amizade.*

BC: *Fizeram amigos.*

EE: *O que é que vocês acharam da atitude dos lobos? Foram bons ou maus?*

VCS: *Foram bons.*

IR: *Não aconteceu nada ao Tomi,/ foram amigos.*

EE: *Pois é. Todos pensavam que os lobos iam comer o Tomi, mas em vez disso ainda o levaram para um sítio para se proteger dos outros animais.*

IC: *Mas os outros animais também foram amigos dele.*

EE: *Quais IC? Diz-nos lá.*

IC: *Os que estavam na gruta com ele...*

EE: *E o que é que acham que o raposo aprendeu com isso?*

IC: *Ele aprendeu a ser amigo.*

EE: *Tão bem, IC. Ele aprendeu a ser amigo.*

AA: *O raposo ficou com amizades/ e a amizade é boa para nos ajudarem.*

Anexo 6

Notas de campo

Notas de campo

Sessão I - 13 de novembro de 2013

Hoje foi a primeira sessão do nosso projeto. As crianças reagiram da forma como esperava em relação ao teatro de fantoches - agitação, curiosidade e entusiasmo. Disseram imediatamente que não estavam a compreender o que a personagem inglesa dizia e que estava a falar uma língua diferente. Além disso, conseguiram reconhecer as línguas que ambas as personagens falavam - o português e o inglês.

Outro aspeto que me surpreendeu foram as respostas das crianças quando colocámos as questões (ver planificação da sessão I) sobre as línguas. Elas explicaram-nos, na sua visão, claro, o que eram as línguas, para que serviam, por que razão eram importantes e ainda nos deram alguns exemplos de línguas que conheciam.

Relativamente às línguas que gostavam de trabalhar no projeto, a maioria referiu o inglês (penso que é a língua com que mais estabelecem contacto) e de seguida nomearam o espanhol, o italiano e o francês – línguas trabalhadas na PPS A1, por parte das colegas de curso.

Na construção da biografia linguística todas as crianças foram capazes de fazer a distinção entre a língua que falam e as línguas que conhecem. No entanto, as crianças mais novas, de três anos, precisaram de um apoio mais individualizado, pois não conseguiram fazer essa distinção facilmente.

Sessão II - 19 de novembro de 2013

Hoje arrancámos com a história “A longa viagem de Tomi” e com os jogos no quadro interativo.

Assim que colocámos a história em italiano, as crianças repararam imediatamente que a língua ouvida não era o português. Quando perguntámos em que língua estávamos a ouvir a história, as primeiras respostas foram o espanhol e o inglês. Uma criança chegou à conclusão de que se tratava do italiano. Para meu espanto, foram capazes de compreender palavras como *attraversa*, *cascade*, e *foresta*.

Mais tarde, quando avisámos que íamos colocar a história em português, houve crianças que ficaram animadas, enquanto outras disseram que preferiam continuar a ouvi-la

em “espanhol”. Perante as várias opiniões, a BC explicou que se queriam compreender a história tinham de a ouvir em português. Achei muito interessante este comentário. Penso que demonstrou que a BC sabia que, para poder compreender a história, era necessário ouvi-la na língua materna. Quando voltámos a interromper a história, no momento do encontro entre o Tomi e os lobos, as crianças pareceram ficar bastante aborrecidas por saberem que só iam ouvir e ver o final na sessão seguinte. Penso que este aspeto indicou que estavam motivadas para este conto, o que foi ótimo.

Já no que se refere ao jogo realizado no quadro interativo, de uma forma geral, as crianças não sentiram dificuldades na sua manipulação. Reparei que estavam bastante entusiasmadas, pedindo para ir mais do que uma vez ao quadro. Foi preciso ensinar só a algumas crianças como gerir a força na caneta.

Sessão III – 25 de novembro de 2013

Hoje fiquei bastante satisfeita. As crianças lembravam-se muito bem da história bem como das línguas ouvidas na sessão anterior. No entanto, algumas crianças ainda insistiram no espanhol para se referirem ao italiano.

Os jogos no quadro interativo foram um momento de grande entusiasmo para o novo grupo que participou.

Relativamente à realização do jogo “Descobre o intruso”, as crianças não tiveram qualquer dificuldade em identificar as personagens da história. Mesmo assim, pediram para deslizar a lupa sobre as personagens que não faziam parte, para ver o que acontecia.

Sessão IV

26 de novembro de 2013

Esta foi a última sessão do projeto em que utilizámos o quadro interativo. O jogo de organização das partes da história correu muito bem, verifiquei que as crianças a compreenderam e ficaram ainda mais entusiasmadas pelo facto de poderem clicar nas imagens e nas caixas numeradas para verem e ouvirem os excertos.

Relativamente ao jogo de organização dos títulos, as crianças sentiram algumas dificuldades. Para as ajudar, propusemos que separassem para um lado as palavras em português, e para outro lado as palavras em inglês. Este processo facilitou a organização das palavras nos locais correspondentes. Também verifiquei que as crianças efetuaram comparações entre as palavras nas duas línguas sem qualquer problema, conseguindo chegar à conclusão de que existem palavras iguais, palavras parecidas e palavras completamente diferentes. Nos registos de videogravação vamos poder analisar, com pormenor, estas comparações efetuadas pelas crianças.

Sessão V – 10 de dezembro de 2013

Hoje foi a última sessão do projeto. Verifiquei que as crianças ainda tinham muito presentes as línguas trabalhadas e, inclusive, lembraram-se das duas línguas novas que abordámos na sessão anterior (romeno e catalão).

Apercebi-me que as crianças criaram laços afetivos com a história original do raposo Tomi e, por isso, algumas delas contrariaram a ideia da construção de uma nova história. Mas, quando começaram a observar a dinâmica de retirar as imagens dos envelopes e antecipar como iria ser a história, de acordo com a ordem pela qual as imagens estavam a sair, rapidamente ficaram interessadas e quiseram participar.